

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه LMD في علم النفس

تخصص: علم النفس الإيجابي وجودة الحياة

فعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية الفعالية الذاتية في مواجهة الضغوط المهنية لدى عينة من مدراء المؤسسات التعليمية (دراسة ميدانية بمدينة تلمسان)

إشراف :

* د. صوفي عبد الوهاب

إعداد الباحثة :

* معلاش أسية

أعضاء لجنة المناقشة

رئيساً	جامعة تلمسان	أستاذ التعليم العالي	أ.د. بشلاغم يحي
مشرفاً ومقرراً	جامعة تلمسان	أستاذ محاضر "أ"	د. صوفي عبد الوهاب
مناقشاً	جامعة وهران	أستاذ التعليم العالي	أ.د. سهيل مقدم
مناقشاً	جامعة وهران	أستاذ محاضر "أ"	د. بلعابد عبد القادر
مناقشاً	جامعة سيدي بلعباس	أستاذ محاضر "أ"	د. خلوفي محمد
مناقشاً	جامعة تلمسان	أستاذ محاضر "أ"	د. مارييف منور

السنة الجامعية: 2019-2020م

إهداء

إلى من أوصى الله بهما خيراً وإحساناً، الوالدين الحبيبين
أمي الغالية وأبي العزيز
إلى أقرب الناس إلى قلبي، زوجي وأبنائي
إلى كل من شاركوني طفولتي وشبابي،
أحبوني وأحبتهم وكانوا عوناً لي لإتمام دراستي
إخوتي وأخواتي أدامهم الله لي
إلى كل من ساهم في إتمام هذا العمل
إلى كل طالب علم
أهدي هذا الجهد المتواضع

الباحثة : أسية معلاش

شكر وتقدير

الحمد لله القائل في كتابه الكريم (لئن شكرتكم لأزيدنكم) سورة إبراهيم (7)
أشكر الله أولاً وقبل كل شيء الذي وفقني في إنجاز هذا العمل، كما أتقدم بباقة الشكر والعرفان لأستاذي
التقدير المشرف الدكتور "صوفي عبد الوهاب"، الذي أعطاني معظم جهده ووقته ولم يبخل علي بعلمه وتوجيهاته
البناءة، فلك يا أستاذي التقدير كل الاحترام والتقدير وجزاك الله عني كل الخير
ولا يفوتني أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير لكل أستاذ علمي حرفاً طيلة مشواري الدراسي
وعلى رأسهم أساتذة قسم علم النفس
دون أن أنسى كل من ساهم من قريب ومن بعيد وقدم لي يد العون والمساعدة في سبيل إنجاز هذا البحث، وعلى
رأسهم زوجي الذي طالما كان سنداً لي في السراء والضراء وعوناً لي كلما صعبت علي الأمور.
والى كل من ساعدني بالكلمة الصالحة والدعاء الصادق، أسأل المولى القدير أن يجزيهم خير الجزاء
كما أسجل شكري إلى أعضاء اللجنة المناقشة لما بذلوه من جهد ووقت لتقويم البحث
وإلى كل من تسعده إنجازاتي من إخوتي وأخواتي.
وإلى أزواج أخواتي ، أقدم لهم طوقاً من الياسمين تعبيراً عن شكري وأمتناني.
وفي الختام أسأل الله عز وجل أن يجعل هذه الرسالة وجميع أعمالنا خالصة لوجه الله الكريم،
وإن أصبت فمن الله وبفضله وتوفيقه، وإن أخطأت فمن نفسي ومن الشيطان.
وأخر دعواي أن الحمد لله رب العالمين

الباحثة : أسية معلاش

ملخص الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى تقصي فعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية الفعالية الذاتية في مواجهة الضغوط المهنية لدى عينة من مدراء المؤسسات التعليمية. تكونت عينة الدراسة من المدراء الذين أظهروا درجات منخفضة على مقياس الفعالية الذاتية ودرجات مرتفعة على مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط coping، وبلغ عددهم (19) مدير ومديرة من المؤسسات التعليمية بأطوارها الثلاث (الابتدائي، المتوسط والثانوي) لمدينة تلمسان، حيث انطلقت الدراسة من التساؤل الرئيس التالي : ما مدى فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في تنمية الفعالية الذاتية لمواجهة الضغوط المهنية لدى مدراء المؤسسات التعليمية؟

وتحقيقاً لأهداف الدراسة اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي، واستخدمت مقياس الفعالية الذاتية (من إعداد الباحثة) إضافة إلى مقياس الضغوط المهنية coping، كما قامت ببناء برنامج إرشادي يستند إلى بعض فنيات العلاج المعرفي السلوكي، ويتكون من (15) جلسة.

ومن أجل اختبار صحة فروض الدراسة عولجت بياناتها إحصائياً، بالاعتماد على الحزمة الإحصائية (SPSS version 22)، باستخدام اختبار (ت) لدراسة الفروق، ومعامل ألفا كرونباخ، ومعامل الارتباط (بيرسون)، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري ومعادلة سبيرمان-براون. وخلصت نتائج الدراسة إلى ما يلي :

- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة على مقياس الفعالية الذاتية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده.
- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة على مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط coping قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة في الاختبار التبعي (بعد مرور شهرين) على مقياس الفعالية الذاتية.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة في الاختبار التبعي (بعد مرور شهرين) على مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط coping.

هذا ما يبين أن البرنامج الإرشادي المقترح نجح في تنمية الفعالية الذاتية لمواجهة الضغوط المهنية لدى مدراء المؤسسات التعليمية.

Résumé :

La présente étude vise à étudier l'efficacité d'un programme de guidance proposé pour le développement de l'auto-efficacité face aux pressions professionnelles exercées sur un échantillon de directeurs d'établissements d'enseignement. L'échantillon de l'étude était composé de gestionnaires ayant montré des scores faibles sur l'échelle d'auto-efficacité et des scores élevés sur la capacité d'adaptation, dont leur nombre était (19) directeurs et directrices d'établissements d'enseignement de tous les niveaux scolaires (primaire, moyenne et secondaire) de la ville de Tlemcen.

L'étude a commencé par la question principale suivante: Quelles est l'efficacité du programme de guidance proposé pour développer l'auto-efficacité pour faire face aux pressions professionnelles chez les directeurs d'établissements d'enseignement?

Pour atteindre les objectifs de l'étude, l'étudiante a adopté la méthode expérimentale en utilisant l'échelle de l'auto-efficacité (préparée par l'étudiante) en plus de l'échelle des stratégies de Coping. Elle a également mis en place un programme de guidance basé sur quelques techniques de la thérapie cognitivo-comportemental durant 15 séances.

Afin de tester la validité des hypothèses, les données ont été traitées statistiquement à l'aide de la version 22 de SPSS, en utilisant le test « t » de variance, le test de Cronbach alpha, la méthode de Pearson, la moyenne arithmétique, l'écart type et la formule de Spearman-Brown. Les résultats de l'étude ont conclu que:

- Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens des membres du groupe expérimental et les scores moyens des mêmes membres du groupe sur l'échelle d'auto-efficacité avant et après la mise en œuvre du programme de guidance.
- Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens des membres du groupe expérimental et les scores moyens des mêmes membres du groupe sur l'échelle de Coping avant et après la mise en œuvre du programme de guidance.
- Il n'existe pas des différences statistiquement significatives entre les scores moyens du groupe expérimental après l'application du programme indicatif et les scores moyens des mêmes membres du groupe lors du test de suivi (au bout de deux mois) sur l'échelle d'auto-efficacité.
- Il n'existe pas des différences statistiquement significatives entre les scores moyens du groupe expérimental après l'application du programme de vulgarisation et les scores moyens des mêmes membres du groupe lors du test de suivi (au bout de deux mois) sur l'échelle des stratégies de Coping.

Cela montre que le programme de guidance proposé a réussi dans le développement de l'auto-efficacité pour répondre aux pressions professionnelles chez les directeurs d'établissements d'enseignement.

Abstract

This study aims at revealing the effectiveness of a proposed guidance program for the development of self-efficacy face to the professional pressures on a sample of school managers. The study sample consisted of managers who showed low scores on the self-efficacy scale and high scores on Coping scale, whose number was (19) managers of schools at all levels (primary, middle and secondary) in the city of Tlemcen.

The study began with the following main question: What is the effectiveness of the proposed guidance program to develop self-efficacy in dealing with professional pressures among school managers?

To achieve the objectives of the study, the student adopted the experimental method using the self-efficacy scale (prepared by the student) in addition to the coping strategy scale. She also set up a guidance program based on some cognitive-behavioral therapy techniques along 15 sessions.

In order to test the validity of the assumptions, the data were processed statistically using SPSS version 22, using the variance "t" test, the Cronbach alpha test, the Pearson method, the arithmetic mean, the standard deviation and the Spearman-Brown formula. The results of the study concluded that:

- There are statistically significant differences between the mean scores of members of the experimental group and the average scores of the same group members on the self-efficacy scale before and after the implementation of the guidance program.
- There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members and the average scores of the same group members on the Coping scale before and after the implementation of the guidance program.
- There are statistically significant differences between the average scores of the experimental group after the application of the indicative program and the average scores of the same group members in the follow-up test (after two months) on the self-management scale. efficiency.
- There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group after the application of the extension program and the average scores of the same group members in the follow-up test (after two months) on the coping.

This shows that the proposed guidance program has been successful in developing self-efficacy in responding to professional pressures among principals of educational institutions.

قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	الإهداء
ب	شكر وتقدير
ج	ملخص الدراسة
و	قائمة المحتويات
ك	قائمة الجداول
م	قائمة الأشكال
01	مقدمة
الفصل الأول : المدخل المنهجي للدراسة	
05	1) مشكلة الدراسة والتساؤلات المطروحة
06	2) فرضيات الدراسة
06	3) أهداف الدراسة
08	4) أهمية الدراسة
09	5) منهجية الدراسة
12	6) التحديد الاصطلاحي والإجرائي لمتغيرات الدراسة
13	7) حدود الدراسة
الفصل الثاني : البرنامج الإرشادي والعلاج المعرفي السلوكي	
16	تمهيد
16	أولاً : البرامج الإرشادية
16	1) مفهوم البرنامج الإرشادي
17	2) الأسس التي تقوم عليها البرامج الإرشادية
37	3) طرق البرامج الإرشادية
37	ثانياً : العلاج المعرفي السلوكي
38	1) مفهوم العلاج المعرفي السلوكي
38	2) نشأة العلاج المعرفي السلوكي
39	3) تعريف العلاج المعرفي السلوكي
41	4) العلاج المعرفي السلوكي عند ميكنبوم
41	5) الافتراضات العامة للعلاج المعرفي السلوكي
42	6) المبادئ الأساسية التي يقوم عليها العلاج المعرفي السلوكي

43	.....	(7) أهداف العلاج المعرفي السلوكي
43	.....	(8) النموذج العام للعلاج المعرفي السلوكي
44	.....	(9) بعض الأساليب العلاجية المستخدمة في العلاج المعرفي السلوكي
45	.....	(10) الفنيات والتكتيكات المستخدمة في العلاج المعرفي السلوكي
46	.....	خلاصة

الفصل الثالث : الفعالية الذاتية

48	.....	تمهيد
48	.....	(1) تعريف الفعالية الذاتية
50	.....	(2) الفعالية الذاتية وبعض المفاهيم المرتبطة بها
53	.....	(3) نظرية الفعالية الذاتية لـ "ألبرت باندورا" (1977)
54	.....	(4) أبعاد فعالية الذات
55	.....	(5) مصادر فعالية الذات
56	.....	(6) أنواع الفعالية الذاتية
57	.....	(7) خصائص الفعالية الذاتية
58	.....	(8) العوامل المؤثرة في فعالية الذات
60	.....	(9) مظاهر السلوك المتأثرة بمعتقدات فعالية الذات
60	.....	(10) الفعالية الذاتية المرتفعة-المنخفضة
61	.....	(11) آثار الفعالية الذاتية
63	.....	خلاصة

الفصل الرابع : الضغوط المهنية

66	.....	تمهيد
66	.....	(1) تعريف الضغوط المهنية
70	.....	(2) مصادر الضغوط المهنية
84	.....	(3) أنواع الضغوط المهنية
85	.....	(4) أعراض الضغوط المهنية
87	.....	(5) الأسس النظرية للضغوط المهنية
88	.....	(6) مستويات الضغوط المهنية
89	.....	(7) تأثير الضغوط على الأداء المهني
92	.....	(8) أهم المناظير التي تهتم بإدارة التوتر وضغوط العمل
92	.....	(9) دور المنظمة في التعامل مع الضغوط المهنية

95	..... التحكم في الضغوط المهنية	(10)
99	..... نماذج من الضغوط المهنية	(11)
99	..... خلاصة	

الفصل الخامس : منهجية الدراسة الميدانية وإجراءاتها

101	..... تمهيد	
101	..... أولاً : الدراسة الاستطلاعية	
101	..... (1) تعريف الدراسة الاستطلاعية	
101	..... (2) أهداف الدراسة الاستطلاعية	
101	..... (3) مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية	
102	..... (4) عينة الدراسة الاستطلاعية	
104	..... (5) متغيرات الدراسة	
104	..... (6) أدوات الدراسة	
113	..... (7) الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة	
125	..... (8) التصميم التجريبي للدراسة	
125	..... ثانياً : الدراسة الأساسية	
125	..... (1) منهج الدراسة	
126	..... (2) مكان وزمان الدراسة الأساسية	
126	..... (3) مجتمع وعينة الدراسة	
127	..... (4) توزيع عينة الدراسة الأساسية	
130	..... (5) خصائص عينة الدراسة الأساسية	
131	..... (6) إجراءات تطبيق أدوات الدراسة الأساسية	
134	..... (7) أدوات الدراسة الأساسية في صورتها النهائية	
151	..... (8) ظروف إجراء الدراسة الأساسية	
151	..... (9) الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل النتائج	

الفصل السادس : عرض وتفسير ومناقشة النتائج

153	..... تمهيد	
153	..... أولاً : عرض نتائج الفرضيات	
153	..... (1) عرض نتائج الفرضية الأولى	
154	..... (2) عرض نتائج الفرضية الثانية	
156	..... (3) عرض نتائج الفرضية الثالثة	

157	..... (4) عرض نتائج الفرضية الرابعة
159	..... ثانيا : تفسير ومناقشة نتائج الدراسة
159	..... تمهيد
159	..... (1) تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
162	..... (2) تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
168	..... (3) تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
169	..... (4) تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة
172	..... خلاصة عامة
172	..... توصيات ومقترحات الدراسة
174	..... قائمة المراجع
188	..... الملاحق

قائمة الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
102	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.	01
102	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الأطوار.	02
103	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الأقدمية.	03
103	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الفئة العمرية.	04
106	يوضح الدرجات المناسبة للبدائل حسب اتجاه الفقرات	05
107	يوضح توزيع الفقرات على أبعاد مقياس الفعالية الذاتية	06
114	توزيع عينة المحكمين وخصائصها.	07
114	يبين التعديلات المقترحة من طرف المحكمين على مقياس الفعالية الذاتية	08
115	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الفعالية الذاتية	09
116	جدول وصفي لمقياس الفعالية الذاتية	10
116	يبين اختبار التجانس لمقياس الفعالية الذاتية	11
118	نتائج مقياس الفعالية الذاتية وفق معادلة ألفا كرومباخ	12
119	نتائج ثبات مقياس الفعالية الذاتية بطريقة التجزئة النصفية ومعادلات التصحيح	13
120	يبين التعديلات المقترحة من طرف المحكمين على مقياس Coping	14
121	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس Coping	15
122	جدول وصفي للاختبار Coping	16
122	يبين اختبار التجانس لمقياس Coping	17
123	نتائج مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط وفق معادلة ألفا كرونباخ	18
124	نتائج ثبات نتائج مقياس كوبينغ لاستراتيجيات مواجهة الضغوط بطريقة التجزئة النصفية ومعادلات التصحيح	19
125	التصميم التجريبي للدراسة	20
127	يوضح أنه لا توجد قيم مفقودة في مقياس الفعالية الذاتية (جدول الإحصاءات)	21
127	الإحصاء الوصفي لمقياس الفعالية الذاتية	22
128	التوزيع الطبيعي في مقياس الفعالية الذاتية	23
128	نتائج اختبار التوزيع الغير طبيعي لمقياس الفعالية الذاتية	24
129	يوضح أنه لا توجد قيم مفقودة في مقياس Coping (جدول الإحصاءات)	25
129	يمثل الإحصاء الوصفي لمقياس Coping	26

129	يوضح إذا كانت البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي في مقياس Coping	27
130	نتائج اختبار التوزيع الغير طبيعي لمقياس Coping	28
130	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الأطوار	29
131	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	30
131	إجراءات تطبيق أدوات الدراسة الأساسية	31
153	الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى العينة التجريبية في مستوى الفعالية الذاتية.	32
155	درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على أبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط (Coping) والمقياس ككل.	33
156	الفرق بين القياس البعدي والقياس التتبعي في مستوى الفعالية الذاتية لدى العينة التجريبية	34
158	يوضح الفرق بين القياس البعدي والقياس التتبعي في مستوى استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى العينة التجريبية	35

قائمة الأشكال

رقم الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
09	شكل يوضح التصميم التجريبي للدراسة	01
39	شكل يوضح التفاعل بين كل من المعرفة، السلوك والأنفعال.	02
42	شكل يوضح آلية تأثير الأفكار والمشاعر والسلوك	03
44	شكل يوضح النموذج العام للعلاج المعرفي السلوكي	04
53	شكل يوضح الفرق بين الفاعلية الذاتية وتوقعات النتائج.	05
68	شكل يوضح مفهوم الضغط على أساس المثير	06
69	شكل يوضح مفهوم الضغط على أساس الاستجابة	07
69	شكل يوضح مفهوم الضغط على أساس التفاعل	08
71	شكل يوضح العوامل الضاغطة وتأثيرها	09
73	شكل يوضح العلاقة بين مستوى الإثارة في الأداء في العمل	10
90	شكل يوضح العلاقة بين الضغوط وتأثيراتها على الصحة الجسمية والنفسية والأداء في العمل	11

مقدمة:

تعتبر المدرسة بأطوارها المختلفة المؤسسة الاجتماعية الثانية بعد الأسرة من حيث الأهمية، وهي من الهيئات الرسمية التي أسسها المجتمع لتولي وظيفة تنشئة الأبناء وتزويدهم بمهارات وقيم هادفة، إذ أن هذه الأخيرة منذ أن وجدت باشرت ولا تزال تباشر القيام برسالة التنشئة الاجتماعية، حيث عرفها إميل دوركايم بأنها: تعبير امتيازي للمجتمع الذي يوليها بأن تنقل إلى الأطفال قيما ثقافية وأخلاقية واجتماعية يعتبرها ضرورة لتشكيل الراشد وإدماجه في بيئته ووسطه، فهي مؤسسة اجتماعية ينشئها المجتمع بهدف تأهيل النشء للحياة الاجتماعية من خلال التربية (زعيمي، 2002: 138).

وعرفها (علي سعد وطفة، 2004) بأنها مؤسسة شكلية رمزية معقدة، تشمل على سلوك مجموعة كبيرة من الفاعلين، وتتطوي على منظومة من العلاقات بين مجموعات تترايط فيما بينها بوساطة شبكة من العلاقات التي تؤدي فعلا تربويا عبر التواصل بين مجموعات المعلمين والمتعلمين (وظفة، 2004: 21).

وكغيرها من الهيئات الرسمية فإنه لا بد أن يتوفر فيها مجموعة من الأفراد الذين يقومون بالمهام والواجبات التي وجدت من أجلها، ولا بد من وجود جهاز عصبي لهذا الوعاء المدرسي والمتمثل في شخص المدير الذي يعتبر الرئيس المباشر لجميع العاملين فيها، فهو يتربع على قمة الهرم الوظيفي للمدرسة، وهو المحرك الأساسي للتنظيم المدرسي، حيث يقوم بالإشراف على الأمور الإدارية والفنية والمالية في المدرسة وتوثيق العلاقات الإنسانية بينه وبين المعلمين والإداريين وأولياء الأمور، وهو المسؤول عن رفع مستوى العملية التعليمية -التعليمية في المدرسة. حيث يعرف بأنه "الرئيس التنفيذي عن كافة أنشطة المدرسة في كافة المجالات التربوية والتعليمية والأنشطة المدرسية والشؤون الفنية الإدارية والمالية" (وصفي عقيلي، 2013: 22). كما أنه ممتص الصدمات الرئيسي في المؤسسة فتجده يواجه أولياء التلاميذ بانتقاداتهم الكثيرة، وينسق بين الأساتذة والإدارة ويحاول حل الخلافات والنزاعات الحاصلة بينهم، كما يسعى لتلبية متطلبات التلاميذ وتوفير الراحة لهم، وفوق كل ذلك فمن مهامه تبرير نتائج المؤسسة أمام الإدارة العليا... كل هذا يخلق ضغوطا كثيرة تتطلب اهتمام المسؤولين والمختصين على حد سواء من أجل إيجاد أنجع الطرق للتخلص منها.

ومن منطلق العلاقة الموجودة بين الضغوط المهنية والفعالية الذاتية والتي أكدت دراسات سابقة عديدة مثل دراسة إبراهيم (2005) بعنوان الفعالية الذاتية وعلاقتها بالضغوط المهنية المرتبطة بمهنة التعليم في السعودية حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية طردية بين الفعالية الذاتية والفعالية المهنية وعلاقة عكسية بين الفعالية المهنية والضغوط، ودراسة سلوى عبد الله العمومي (بدون سنة) حيث توصلت إلى أن الفعالية الذاتية للفرد تعد أساسا مهما لتحديد مستوى دافعيته ومستوى صحته النفسية وقدرته على الإنجاز الشخصي، فمستوى الفعالية الذاتية يؤثر على نوعية النشاطات والمهام التي يختار الفرد تأديتها، وعلى كمية الجهد الذي يبذله لإنجاز مهمة أو نشاط ما وعلى طول مدة المقاومة التي يبذلها الفرد أمام العقبات التي تعترض طريقه من جهة، وانعدام البرامج الإرشادية/العلاجية لتنمية الفعالية الذاتية في مواجهة الضغوط المهنية لدى فئة مدراء

المؤسسات التعليمية في حدود علم الباحثة من جهة أخرى، جاءت فكرة الباحثة في الدراسة الحالية متمثلة في دراسة فعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية الفعالية الذاتية في مواجهة الضغوط المهنية لدى عينة من مدرّاء المؤسسات التعليمية بمدينة تلمسان.

هذا وقد ركزت الباحثة خلال بنائها للبرنامج على بعض فنيات الإرشاد الجماعي كأسلوب المحاضرة، المناقشة والحوار، وتدريب المشاركين في البرنامج على مصادر الفعالية الذاتي حسب باندورا كأسلوب الإقناع اللفظي، خبرة السيطرة، الاستثارة الانفعالية وبعض أساليب العلاج المعرفي السلوكي كالتدريب على حل المشكلات، التنفيس الإنفعالي، الواجبات المنزلية، التدريب على الاسترخاء، إعادة بناء أحاديث الذات، إدارة الوقت والتغذية الراجعة.

ولتحقيق غرض الدراسة الحالية تم تقسيم البحث الحالي إلى ثمانية فصول أساسية نذكرها كالتالي :
الفصل الأول احتوى على مدخل منهجي للدراسة، وتم التطرق فيه إلى مشكلة الدراسة وتساؤلاتها المطروحة، فرضياتها، أهميتها وأهدافها، منهجية الدراسة مع التحديد الاصطلاحي والإجرائي لمتغيرات الدراسة وأخيراً حدود الدراسة.

أما الفصل الثاني فقد خصص للإلمام بمصطلح الفعالية الذاتية، إذ تم خلاله التطرق إلى تعريف الفعالية الذاتية وبعض المفاهيم المرتبطة بها، نظرية الفعالية الذاتية لـألبرت باندورا" (1977)، أبعادها، مصادرها، إضافة إلى تحديد أنواعها وخصائصها والعوامل المؤثرة فيها وكذا آثارها.

فيما تطرق الفصل الثالث إلى مصطلح الضغوط المهنية، إذ تضمن هذا الأخير العناصر التالية: تعريف الضغوط والضغوط المهنية، أنواعها، خصائصها، مستويات تأثير الضغوط على الأداء المهني، وأخيراً استراتيجيات التحكم في الضغوط.

الفصل الرابع تضمن لبرنامج الإرشادية من حيث مفهومها، أسسها، أنواعها، أساليبها، مزاياها وسلبياتها، إضافة إلى العلاج المعرفي السلوكي وجل المبادئ الأساسية له، من حيث مفهومه، نشأته، تطوره، أهمياته، فنياته وأساليبه.

بعدها تطرق الفصل الخامس إلى المدير من حيث التعريف، مهاراته، خصائص وصفات المدير الناجح، مهامه وواجباته وأخيراً كفاياته الإشرافية ودوره اتجاه العلاقات الإنسانية.

أما الفصل السادس فقد تم فيه التطرق إلى البرنامج الإرشادي المقترح المتبنى من طرف الباحثة لتنمية الفعالية الذاتية في مواجهة الضغوط المهنية لدى مدرّاء المؤسسات التعليمية بأطوارها الثلاثة من حيث إجراءات بناءه والأسس النظرية التي يقوم عليها، مع ذكر الأهمية والأهداف وجل الفنيات التي تم الاعتماد عليها مع ذكر المراحل التي مرت بها عملية التطبيق، كما تم ذكر العوائق التي واجهت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج الإرشادي، وأخيراً قامت الباحثة بعرض محتوى جلسات البرنامج الإرشادي بالتفصيل من حيث (الأهداف العامة والخاصة للجلسة، الفنيات التي تم الاعتماد عليها، المدة الزمنية، الأساليب المساعدة، المحتوى).

وخلال الفصل السابع تم التطرق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة والتي تضمنت عنصرين مهمين وهما الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية، حيث تم تناول تفاصيل الدراسة الإستطلاعية من حيث مكان وزمان الدراسة، حجم العينة وخصائصها، متغيرات الدراسة، أدوات الدراسة من حيث البناء والمحتوى والخصائص السيكومترية والأساليب الإحصائية، أما الدراسة الأساسية فقد اشتملت على مجتمع وعينة الدراسة وتوزيعها وخصائصها إضافة إلى أدوات الدراسة في صورتها النهائية وظروف إجراءات الدراسة والأساليب الإحصائية المتبعة في التحليل.

وأخيرا في الفصل الثامن تم عرض وتحليل نتائج الدراسة الأساسية ثم تفسيرها ومناقشتها.

الفصل الأول :

المدخل المنهجي للدراسة

- (1) مشكلة الدراسة والتساؤلات المطروحة
- (2) فرضيات الدراسة
- (3) أهداف الدراسة
- (4) أهمية الدراسة
- (5) منهجية الدراسة
- (6) التحديد الاصطلاحي والإجرائي لمتغيرات الدراسة
- (7) حدود الدراسة

1) مشكلة الدراسة والتساؤلات المطروحة :

يعتبر الضغط حسب منظمة العمل الدولية إحدى مشكلات عصرنا الحالي لأنه لا يهدد بصحة الأفراد الجسمية والذهنية فحسب بل إنه يهدد صحة ومستقبل المؤسسات والحكومات كذلك. ويرى الكثير من الباحثين الذين يشتغلون بموضوع الضغوط أن التغيير السريع والمتواصل الذي يشهده عالمنا اليوم من حيث مكوناته ومتطلباته ساهم في تعريض العاملين في مختلف المؤسسات والتنظيمات على اختلاف طبيعتها عملهم لدرجات من الضغوط. ما يعني أن العمل أصبح مصدراً للإجهاد وعدم الرضا والضغط المهني وهذا ما أكدته عدة دراسات منها دراسة محمد سليمان العقرباوي (1994) حيث أثبتت أن مدرء المؤسسات التعليمية يعانون من ضغوط مهنية كثيرة منها: حجم متطلبات العمل، التعارض في المهام المطلوبة، غياب المشاركة في اتخاذ القرار (عبد الله عقلة مجلي الخزاعلة، 2009: 45). إلى جانب دراسة الزغبى (1997) تحت عنوان ضغوط العمل لدى المديرين في جهاز الخدمة المدنية في عمان الكبرى وتحديد مصادرها وأساليب تخفيف آثارها السلبية على المستويين الفردي والتنظيمي والتي أكدت بدورها بأن المديرين على مستوى عالي من ضغوط العمل. ودراسة بوكانان (Buchanan, 1994) التي أظهرت نتائجها أن مستويات الضغط عند 107 من مديري المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية الذين أجابوا على استبيانين يقيسان الضغط ومصادر التكيف كانت من متوسطة إلى عالية (حسن أحمد الطعاني، 2005: 197). إضافة إلى ذلك دراسة الحبر (1998) والتي هدفت إلى تحديد المجالات التي تمثل ضغوطاً مهنية لدى مديري المدارس بدولة الكويت وفقاً للمرحلة التعليمية.

ومن منطلق أن للفعالية الذاتية علاقة بالإنتاج وهذا ما أكدته دراسة إبراهيم (2005) بعنوان الفعالية الذاتية وعلاقتها بالضغوط المهنية المرتبطة بمهنة التعليم في السعودية حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية طردية بين الفعالية الذاتية والفعالية المهنية وعلاقة عكسية بين الفعالية المهنية والضغوط، ودراسة سلوى عبد الله العموي (بدون سنة) حيث توصلت إلى أن الفعالية الذاتية للفرد تعد أساساً مهماً لتحديد مستوى دافعيته ومستوى صحته النفسية وقدرته على الإنجاز الشخصي، فمستوى الفعالية الذاتية يؤثر على نوعية النشاطات والمهام التي يختار الفرد تأديتها، وعلى كمية الجهد الذي يبذله لإنجاز مهمة أو نشاط ما وعلى طول مدة المقاومة التي يبذلها الفرد أمام العقبات التي تعترض طريقه.

فالعمل في مجال التعليم يولد نوعاً من الضغوط ولا سيما إذا كان الإنسان في منصب متقدم حيث تكون الأعباء والمهام أكبر والمطالب أيضاً أكبر وتحتاج للتنفيذ بدقة.

وقد أجريت بعض الدراسات قام بها Gbrenberg et baron للكشف عن أكثر المهن ضغطاً لدى شاغليها وقد تم تحديد (250) وظيفة. وأسفرت نتائج تلك الدراسة عن: أن مهنة رئيس الدولة من أعلى الوظائف المولدة للضغوط، يليها رجال المطافئ، ثم المدرء العامون، ثم جاء ترتيب مدير المدرسة حسب مهنته في الترتيب رقم (60) من الوظائف الأكثر ضغطاً (جبرينبرج وبارون، 2004: 259).

وقد تم تصنيف هذه المهن الأكثر ضغوطاً عن غيرها لعدة أسباب هي:

- أنها في معظم الأحوال تتضمن اتخاذ قرارات خطيرة.

- أنها تحتاج لتركيز مستمر لمراقبة أدوات معينة أو مواد معينة.
- تحتاج إلى تكرار تبادل المعلومات مع الآخرين.
- العمل في ظروف مادية صعبة.
- القيام بواجبات غير نمطية تحتاج إلى معاناة فكرية.
- أنها تتضمن التفاعل مع الجمهور (جبرينبرج وبارون، ب س: 259).

ونظرا لأهمية الإدارة ومدير المدرسة خاصة وأن العديد من الباحثين في مجال الإدارة التربوية والمدرسية يتفقون على ضرورة الاهتمام باختيار المديرين المؤهلين وتحديد مهامهم ومسؤوليتهم وفتح قنوات للاتصال بين المدير والإدارة التربوية لما لهذا الأخير من تأثير على النتائج المدرسية (الطعاني، 2002: 180) ونظرا لقلّة البرامج الإرشادية لتنمية الفعالية الذاتية في مواجهة الضغوط المهنية لدى مجتمع دراستنا إن لم نقل منعومة على حدود علم الباحثة من جهة، ومعاناة المدراء من ضغوط وهذا ما أثبتته دراسات عديدة جاءت هذه الدراسة لاقتراح برنامج إرشادي يتميز ويقوم على أهم مصادر تنمية الفعالية الذاتية ويضم العديد من استراتيجيات مواجهة الضغوط المهنية التي أثبتت مدى نجاعتها دراسات عديدة في المجال.

كل هذا يدفعنا لطرح إشكالتنا في شكل مجموعة من التساؤلات التالية :

1. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة على مقياس الفعالية الذاتية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة على مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط coping قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة في الاختبار التتبعي (بعد شهرين) على مقياس الفعالية الذاتية؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة في الاختبار التتبعي (بعد شهرين) على مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط coping ؟

(2) فرضيات الدراسة :

تستهدف الدراسة الحالية التحقق من الفرضيات التالية :

1. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة على مقياس الفعالية الذاتية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي.
2. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة على مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي.

3. لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة في الاختبار التتبعي (بعد شهرين) على مقياس الفعالية الذاتية.
4. لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة في الاختبار التتبعي (بعد شهرين) على مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط.

(3) أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التحقق من فعالية برنامج إرشادي مقترح يعتمد على التزاوج بين فنيات أسلوب الإرشاد الجماعي والعلاج المعرفي السلوكي لتنمية الفعالية الذاتية لدى مدراء المؤسسات التعليمية من أجل تعديل سلوكهم وتبصيرهم بالحلول البديلة التي تساعدهم على مواجهة مشكلاتهم المتعددة لتحسين استراتيجياتهم في مواجهة الضغوط المهنية.
- الكشف عن أثر البرنامج الإرشادي المقترح لتنمية الفعالية الذاتية لدى مدراء المؤسسات التعليمية.
- الكشف عن أثر البرنامج الإرشادي المقترح في مواجهة الضغوط المهنية لدى مدراء المؤسسات التعليمية.

(4) أهمية الدراسة :

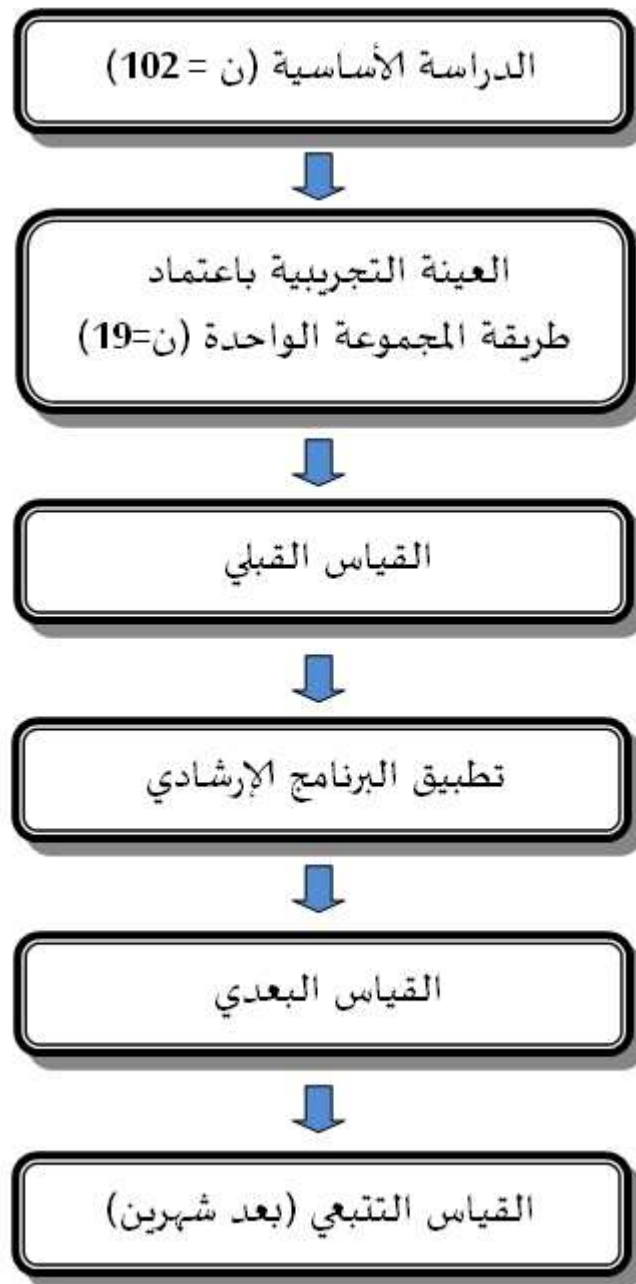
يعتبر العمل مصدراً لحياة الفرد حيث أنه المجال الذي يستثمر فيه الفرد طاقاته وقدراته فتتمو ثقتة بنفسه وتتزز بوصوله إلى مرحلة الاستقلالية فتتسارع خطواته نحو تحقيق النجاح، كما أنه قد يرسم منحى حياة الفرد بصورة مخالفة فيكون العمل مصدراً لعدم الاستقرار والمشاكل والضغوط، وقد انتشرت هذه الوجهة السلبية للعمل خاصة في عصرنا الحالي المملوء بالتغيرات المفاجئة. حيث قد ذكر Albrech (1979) أن هناك عددا كبيرا من الاضطرابات الجديدة والغريبة التي وجدت طريقها إلى حياة الأفراد في الأوساط المهنية وبدرجة خطيرة، ويذكر Breo et Elio (1984) أن الضغوط تترك آثارا سلبية على صحة الإنسان وسلوكه، أما من جهة الخسائر الاقتصادية فقد قدرت بحوالي 2,65 مليار أورو (Organisation Internationale du travail, 2000) كما أشار كل من Griffith, Gonzalez (2000) أن ما بين 50% إلى 60% من مجموع أيام العمل الضائعة سببها حالات الإجهاد والضغط المهني كما أعلنت منظمة العمل الدولية التابعة للأمم المتحدة والمعنية بشؤون العمل والعمال أن نتائج بحثها المستمدة من معطيات مجموعة من الدراسات الإحصائية والعلمية تتعلق بتأثير العمل في مجموعة من الدول منها أن في بولندا كنموذج، نما القلق من ضغط العمل والخوف من فقدان الوظيفة بنسبة 50% خلال الفترة من 1998 حتى سنة 1999 كما أن لظاهرة الضغوط المهنية تأثيراً في ضعف القدرة على التركيز وارتفاع ضغط الدم وأمراض القلب وهذا ما أكدته دراسة (حريم، 1997) ودراسة (بلال، 2005) حيث أشارت إلى الآثار المترتبة على ضغوط العمل على مستوى المنظمة من حيث ضعف مشاركة الفرد في العمل نتيجة الغياب أو التأخر عن العمل وما يترتب عليه من تدن في الإنتاج وارتفاع نسبة الحوادث (عبد الفتاح صالح خليفات، 2010: 2)

وانطلاقاً مما سبق ذكره من عواقب وآثار سلبية تتجر عن هذه الضغوطات جاءت هذه الدراسة كمحاولة متواضعة لاقتراح برنامج إرشادي لتنمية الفعالية الذاتية في مواجهة الضغوط المهنية، وعلى العموم يمكن استخلاص أهمية البحث الحالي فيما يلي :

- تظهر أهمية الدراسة من أهمية المتغيرات النفسية التي تتطرق لها فالضغوط المهنية باتت اليوم مصدر تهديد تعزى له جميع الاضطرابات النفس جسمية ،كما تتجلى أهميتها من أهمية الفئة المستهدفة بالدراسة (فئة مدرء المؤسسات التعليمية)، هذه الأخيرة التي لها تأثير هام على المعلمين والتلاميذ مما يجعل هذه الظاهرة تستحق الدراسة.
- تعتبر الدراسة الحالية على حسب علم الباحثة الأولى في البيئة الجزائرية والتي من شأنها تقديم خدمات إرشادية علاجية لتنمية الفعالية الذاتية في مواجهة الضغوط المهنية لدى مدرء المؤسسات التعليمية بأطوارها الثلاث (الابتدائي،المتوسط والثانوي).
- تعتبر هذه الدراسة إضافة علمية جديدة في المجالات التطبيقية لعلم النفس.
- كذلك يمكن لهذه الدراسة أن تلقي الضوء على مدى فعالية البرنامج الإرشادي المقترح من طرف الباحثة ، في تنمية الفعالية الذاتية لدى فئة مدرء المؤسسات التربوية التعليمية لمواجهة الضغوط المهنية اليومية كمحاولة متواضعة في هذا المجال لعلها تثير بعض التساؤلات والبحوث وتصورات أخرى تضيف فهماً أعمق لهذا الموضوع.
- التخفيف من الأرقام العالية التي تظهرها نتائج الإحصائيات المتعلقة بنسبة حالات تعرض المدرء والمسؤولين للأمراض السيكوسوماتية، أمراض ضغط الدم، الجلطات الدماغية، حالات الاكتئاب وما ينجر عن هذه الأخيرة من أضرار على المدير نفسه ومرؤوسيه إلى جانب ما يكلف الدولة من خسائر مادية على إثر التأمينات والتعويضات.
- تتضح أهمية هذه الدراسة كذلك في التعرف على البرنامج الإرشادي المقترح وما يتضمنه من أساليب لتنمية الفعالية الذاتية في مواجهة الضغوط المهنية لدى عينة الدراسة الحالية، هذا الأخير الذي استفاد من نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال.
- كما أن نتائج هذه الدراسة قد تكون مفيدة في الوقوف على واقع الضغوط المهنية التي يعانها مدرء المؤسسات التعليمية بمدينة تلمسان من خلال وصول صدى هذه الدراسة للجهات العليا.
- يتوقع أن تفيد هذه الدراسة في تصميم برامج إرشادية/علاجية لمواجهة الضغوط المهنية عند فئات أخرى يتعامل معها مدرء المؤسسات التربوية .
- كما قد تأتي أهمية هذه الدراسة من النتائج التي ستسفر عنها والتي قد تكون نواة لإثارة دراسات أخرى في هذا المجال.

(5) منهجية الدراسة:

بهدف الإجابة على تساؤلات الدراسة الحالية تم الاعتماد على المنهج التجريبي وذلك بهدف التحقق من مدى فعالية البرنامج الإرشادي المقترح من طرف الباحثة لتنمية الفعالية الذاتية في مواجهة الضغوط المهنية لدى مدراء المؤسسات التعليمية، والذي تم تطبيقه على عينة قوامها (19) مديراً ومديرة يمثلون المجموعة التجريبية للدراسة الحالية، حيث تم تلخيص التصميم التجريبي للدراسة كما هو موضح في الشكل رقم (1) :



شكل رقم (1) : يوضح التصميم التجريبي للدراسة

يتضح من الشكل رقم (1) حجم العينة التجريبية التي حصلت على مستوى منخفض للفعالية الذاتية بمقابل مستوى مرتفع للضغوط المهنية والمقدرة بـ (19) مدير ومديرة حيث تم الاعتماد على طريقة المجموعة الواحدة، إذ خضعت هذه الأخيرة إلى البرنامج الإرشادي وبعد الانتهاء من تطبيقه قامت الباحثة بالقياس البعدي مباشرة، ثم بعد مرور شهرين قامت الباحثة بقياس مستوى الفعالية الذاتية وقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط (القياس التتبعي) لدى عينة الدراسة التجريبية.

6) التحديد الاصطلاحي والإجرائي لمتغيرات الدراسة :

6. 1. الفعالية:

6. 1. 1. التعريف الاصطلاحي:

الفعالية مصطلح حديث وهو : "القدرة على إحداث تأثير، وفي الطب هو قدرة الإجراء الطبي أو الدواء على إحداث التأثير المراد.

وقد عرفها مالك بن نبي : "الفعالية هي حركة الانسان في صناعة التاريخ (إذا تحرك الانسان تحرك المجتمع والتاريخ) (مالك بن نبي، 1986 : 125).

6. 1. 2. التعريف الإجرائي :

وتقاس إجرائيا بالفرق بين القياس القبلي والقياس البعدي.

6. 2. البرنامج الإرشادي :

6. 2. 1. التعريف الإصطلاحي :

البرنامج الإرشادي هو "البيان الكلي لأنواع النشاط التي تقرر اتخاذها للقيام بعمل إرشادي معين، أو هو بيان عن الموقف والأهداف، والمشكلات والحلول الإرشادية المقترحة لمواجهة هذه المشكلات"، هذا ويشكل البرنامج أساس كل خطة إرشادية سوف تتبع بعد ذلك (الطنوبي، 1997: 25).

وأقر (محمد النحاس، 2000) بأن البرنامج الإرشادي هو برنامج مخطط منظم في ضوء أسس عملية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة فرديا وجماعيا لجميع من تضمهم المؤسسة أو الجماعة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعلق لتحقيق التوافق النفسي داخل الجماعة وخارجها.

أما (رشا علوان، 2001) فأكدت على أنه خطة تتضمن مجموعة من الخبرات التربوية والمفاهيم يتم تنظيمها في إطار من الوحدات الشاملة.

واتفق كلا من (شعيب، 2003: 78) و(حسين، 2004: 161) على أن البرنامج الإرشادي عبارة عن "برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لإمداد المسترشدين بمعلومات وخبرات وبيانات معينة وتقديم الخدمات الإرشادية من خلال جلسات تهدف إلى إحداث تغيير في الاتجاهات".

وقد ذكرت (زايد، 2004:161) بأن البرنامج الإرشادي "إطار يتضمن مجموعة من الخبرات والتعليمات المصممة بطريقة متكاملة ومتتابعة تخضع لمدة زمنية محددة وفقاً لتصميم وتخطيط هدف محدد يعمل على تنمية الوعي وإكساب مهارات لتأدية الأدوار بفاعلية".
بينما يعرف (ريبير Reber، 1985) "البرنامج بأنه خطة مصممة لبحث أي موضوع يخص الفرد أو المجتمع شريطة أن تكون هادفة لأداء بعض العمليات المحددة (Reber,1985)
ويبدو من التعريفات السابقة للبرامج الإرشادية بأنها عبارة عن مجموعة الخبرات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة المخططة والمنظمة على أسس علمية سليمة، تقدم بطريقة بناءة، بغية مساعدة الأفراد للتعرف على مشكلاتهم وحاجاتهم، وإلى تنمية إمكاناتهم إزاء ما يواجههم من صعوبات أو مشكلات.

6. 2. 2) التعريف الإجرائي :

وتعرفه الباحثة اجرائيا : على أنه برنامج يعتمد في إطاره النظري على بعض فنيات الإرشاد الجماعي والتمثلة في أسلوب المحاضرة، المناقشة والحوار ومصادر بناء الفعالية الذاتية حسب نظرية باندورا والتمثلة في: الإقناع اللفظي، خبرة السيطرة، الخبرات البديلة وبعض أساليب النظرية المعرفية السلوكية التالية: التغذية الراجعة، التدريب على حل مشكلات، إدارة الوقت، تمارين الاسترخاء، التنفيس الإنفعالي، الواجبات المنزلية، تعديل أحاديث الذات. والذي يهدف إلى مساعدة المشاركين في البرنامج على تطوير مهاراتهم المعرفية وإعادة بناء أفكارهم وتعديل الحوار الذاتي وممارسة سلوكيات إيجابية تسهم في الرفع من مستوى الفعالية الذاتية، الأمر الذي ينتج عنه تغير في كيفية رؤيتهم للذات مما يسهم بشكل ايجابي في مواجهة الضغوط المهنية.

6. 3. 3) فعالية الذات (Self efficacy)

تعرف الكفاءة الذاتية على أنها معتقدات الناس حول قدراتهم على إنتاج مستويات محددة من الأداء تمارس التأثير على الأحداث التي تؤثر على حياتهم. تحدد معتقدات الكفاءة الذاتية كيف يشعر الناس ويفكرون ويحفزون أنفسهم ويتصرفون. هذه المعتقدات تنتج هذه الآثار المتنوعة من خلال أربع عمليات رئيسية تشمل العمليات المعرفية، التحفيزية، العاطفية والاختيار.

6. 3. 1) التعريف الإصطلاحي :

يعرفه باندورا (Bandura, 1977) بأنه: أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض وتتعكس هذه التوقعات على اختيار الأنشطة المتضمنة في الأداء والجهد المبذول ومواجهة الصعوبات وإنجاز السلوك (Bandura, 1977 : 191).
أما هولاند وآخرون فيعرفونها "بأنها مجموعة التوقعات التي تجعل شخصاً ما يعتقد ان المسار الذي سيتخذه سلوكاً ما سيحظى بالنجاح" (هولاند وآخرون، 1986: 143).

وتعرف الفعالية الذاتية (Self-Efficacy) "بأنها قناعات الفرد بقدرته الشخصية على القيام بسلوك معين الذي يوصله إلى نتائج محددة" (Maddux-et,al, 1987 : 39).

ويعرفها (Sherer) وآخرون بأنها "مجموعة عامة من التوقعات الذاتية لدى الفرد بشأن قابليته حول أداء السلوك وتحقيق الغايات والتغلب على العقبات في مواقف الحياة اليومية" (Sherer et al, 1987 : 664).

ويعرفها (Schwarzer) "بأنها توقعات النتيجة النهائية المتحققة من إدراك النتائج المحتملة على نشاط الفرد وتشير إلى السيطرة على النشاط الشخصي للفرد أو قوته" (Schwarzer, 1999).

(Ralf,

كما يعرفها (Regehr) "بأنها تشير إلى عملية معرفية عاملة تحدث توقعات يتمكن الفرد بموجبها من حل المشكلات ومواجهة التحديات الجديدة" (Regeh. C. Hill, J & Glancy,.G., 2000 : 333).

ويعرفها (Mavies) "بأنها حكم شخصي للفرد حول قدراته في أداء مهمة معينة بنجاح" (Mavies, B, 2001 : 93).

6. 3. 2) التعريف الإجرائي :

هي قدرات شخصية كامنة موجودة عند الإنسان ناتجة عن قناعاته، وهي متوسط الدرجات التي يتم الحصول عليها في فقرات مقياس الفعالية الذاتية.

6. 4) الضغط المهني :

6. 4. 1) التعريف الإصطلاحي :

يعرف "كوبر" (Cooper, 1984) الضغوط المهنية بأنها : "عبارة عن مجموعة من العوامل البيئية التي تؤثر سلبا على أداء الفرد في العمل ومنها غموض الدور، صراع الدور، ظروف العمل البيئية، عبء العمل، العلاقات الشخصية في العمل. هذه العناصر تسبب الإجهاد الفيزيولوجي والتعب للفرد" (شعبان علي حسن السيسي، 2002: 356).

كما عرف عسكر (1987) الضغط على أنه مجموعة من التغيرات الجسمية والنفسية التي تحدث للفرد في ردود فعله أثناء مواجهة المواقف المحيطة به والتي تمثل تهديداً له.

في حين عرفه مورهد (Moorhead, 1989) بأنه استجابة لمثير يترتب عليه متطلبات نفسية وجسمية.

أما المساعيد فقد عرفه (1993) بأنه القوة التي يحدث أثرها على الفرد وتسبب له مشقة وإجهاداً.

كما عرفت الوكالة الأوروبية للأمن والصحة (L'Agence Européenne Pour La Sécurité et de la Santé) الضغوط المهنية على النحو التالي: "ينتج الضغط عندما يحدث خلافاً أو عدم توازن

بين إدراك الشخص للمخاوف التي تفرض عليه من قبل المحيط وموارده الشخصية من مواجهة أو مقاومة لهذه المخاوف" (معوش، صرداوي، 2016: 461)

وفي نفس التصور قدم "هيجان" تعريفاً لضغوط العمل بأنها "تجربة ذاتية لدى الفرد تحدث نتيجة لعوامل في الفرد نفسه أو البيئة التي يعمل فيها بما في ذلك المنظمة حيث يترتب على هذه العوامل حدوث آثار أو نتائج جسمية أو نفسية أو سلوكية على الفرد، تؤثر بدورها على أدائه في العمل مما يستلزم معالجة هذه الآثار وإدارتها بطريقة سليمة"

6. 4. 2) التعريف الإجرائي :

هو متوسط الدرجات التي يحصل عليها المدرء في فقرات مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط المهنية (Coping).

6. 5) مدرء المؤسسات التعليمية :

6. 1.5) التعريف الاصطلاحي :

يعرفه أحمد بأنه: "الرئيس التنفيذي عن كافة أنشطة المدرسة في كافة المجالات التربوية والتعليمية والأنشطة المدرسية والشؤون الفنية الإدارية والمالية" (وصفي عقيلي، 2013 : 22).

ويعرفه يد الأعور بأنه الشخص المعين رسمياً من قبل وزارة التربية والتعليم بوظيفة مدير المدرسة ليكون مسؤولاً عن جميع جوانب العمل في مدرسته لتحقيق بيئة تعليمية أفضل، والعمل على توفير الإمكانيات والظروف لبلوغ الأهداف المتوفاة.

كما يعرفه بشري صافي "هو الشخص المعين رسمياً في مدرسته ليكون مسؤولاً عن جميع جوانب العمل فيها لتحقيق بيئة تعليمية أفضل وتوفير كل الظروف المناسبة لبلوغ هذا الهدف.

(السامراني، 2013: 89)

ويعرفه الحطبة : "ذلك الشخص الذي منح صلاحيات بأن يمسك زمام المسؤولية ليسيير المؤسسة التعليمية نحو تحقيق أهدافها. (عبد الرحيم النوايسة، 2012 : 219).

(7) حدود الدراسة :

7. 1) الحدود البشرية:

الدراسة ضمت مدرء المؤسسات التعليمية بأطوارها الثلاث (الابتدائي، المتوسط والثانوي) وبلغ عددهم الإجمالي 107 مديراً ومديرة موزعين كما هو مبين أدناه :

- الابتدائي : والبالغ عددهم 64 مدير ومديرة موزعين على كل من بلديتي تلمسان بـ46 مدير من بينهم 23 إناث و24 ذكور وبلدية منصور بـ17 مدير من بينهم 05 إناث و12 ذكور .
- المتوسط : والبالغ عددهم 28 مدير ومديرة موزعين على كل من بلديتي تلمسان بـ21 مدير من بينهم 04 إناث و17 ذكور وبلدية منصور بـ07 مدرء من بينهم 03 إناث و04 ذكور .

- الثاني : والبالغ عددهم 15 مدير ومديرة موزعين على كل من بلديتي تلمسان ب11 مدير من بينهم 01 إناث و10 ذكور وبلدية منصور ب04 مدير من بينهم 01 إناث و03 ذكور.
 - 7 (2) الحدود المكانية :

الدراسة شملت مدينة تلمسان الكبرى والتي تضم بلديتي تلمسان ومنصورة.
 - 7 (3) الحدود الزمانية :

أجريت الدراسة في الفترة الممتدة مابين شهر أكتوبر 2018 وجوان 2019.

الفصل الثاني

البرنامج الإرشادي والعلاج المعرفي السلوكي

تمهيد

أولاً : البرامج الإرشادية

- (1) مفهوم البرنامج الإرشادي
- (2) الأسس التي تقوم عليها البرامج الإرشادية
- (3) طرق البرامج الإرشادية

ثانياً : العلاج المعرفي السلوكي

- (1) مفهوم العلاج المعرفي السلوكي
- (2) نشأة العلاج المعرفي السلوكي
- (3) تعريف العلاج المعرفي السلوكي
- (4) العلاج المعرفي السلوكي عند ميكنبوم
- (5) الافتراضات العامة للعلاج المعرفي السلوكي
- (6) المبادئ الأساسية التي يقوم عليها
- (7) أهداف العلاج المعرفي السلوكي
- (8) النموذج العام للعلاج المعرفي السلوكي
- (9) بعض الأساليب العلاجية المستخدمة في العلاج المعرفي السلوكي
- (10) الفنيات والتكتيكات المستخدمة في العلاج المعرفي السلوكي

خلاصة

تمهيد :

إن البرنامج هو الوسيلة الأساسية لتحقيق أهداف خدمة الجماعة (نمو الفرد، نمو الجماعة، تغيير المجتمع)، والبرنامج ليس هدفاً في حد ذاته ولكنه وسيلة لتحقيق ذلك الهدف، لذا يمكننا القول إن البرنامج ليس مرادفاً لنشاط (أي أنه لا يتساوى مع النشاط)، وإنما البرنامج له بناءات داخلية تتكون من النشاط، العلاقات والتفاعلات، الخبرات، رد الفعل، فالنشاط جزء من بناءات البرنامج، وهو يختلف من جماعة لأخرى، لأن كل جماعة لها هدف تريد أن تحققه ببرنامج مختلف عن غيرها من الجماعات، كما يختلف البرنامج في نفس الجماعة الواحدة من وقت لآخر باختلاف الأهداف، فالبرنامج يرتبط بدناميكية الجماعة (كل منهما يؤثر في الآخر)، فإذا وجدت الديناميكية والتفاعل استلزم وجود البرنامج، حتى لا يتحول هذا التفاعل إلى تفاعل سلبي، فالبرنامج هو الذي يساعد على توجيه وترشيد الديناميكية، كما أن البرنامج في خدمة الجماعة وليس براغماتياً (أي أنه لا يهدف للكسب المادي)، وإنما يهتم بالكسب المعنوي كالتنشئة الاجتماعية، أو هدف تربوي، أو توجيه وغير ذلك.

ويتبين من أدب الموضوع أن هناك فلسفتان للبرنامج : فلسفة تركز على النشاط كجزء من البرنامج، بغض النظر عن التركيز على احتياجات ورغبات الأعضاء، وفلسفة تركز على (أعضاء الجماعة) من خلال إشباع احتياجاتهم ورغباتهم كأولوية عندها، بغض النظر عن مكونات النشاط، ومن ثم تحاول توجيه النشاط (عكس الفلسفة السابقة) وهذه هي الفلسفة الأساسية المتبعة حالياً في خدمة الجماعة.

أولاً : البرامج الإرشادية :

1) مفهوم البرنامج الإرشادي:

يعرف تريكر Trecker البرنامج الإرشادي بأنه: "أي شيء وكل شيء تمارسه الجماعة لتحقيق حاجاتها ورغباتها بمساعدة المرشد". (محمد فهمي، 1998 : 212) وهو "البيان الكلي لأنواع النشاط التي تقرر اتخاذها للقيام بعمل إرشادي معين، أو هو بيان عن الموقف والأهداف، والمشكلات والحلول الإرشادية المقترحة لمواجهة هذه المشكلات"، هذا ويشكل البرنامج أساس كل خطة إرشادية سوف تتبع بعد ذلك.

وأقر (محمد النحاس، 2000) بأن البرنامج الإرشادي هو برنامج مخطط منظم في ضوء أسس عملية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة فردياً وجماعياً لجميع من تضمهم المؤسسة أو الجماعة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعلق لتحقيق التوافق النفسي داخل الجماعة وخارجها.

أما (رشا علوان، 2001) فأكدت على أنه خطة تتضمن مجموعة من الخبرات التربوية والمفاهيم يتم تنظيمها في إطار من الوحدات الشاملة.

واتفق كلا من (شعيب، 2003) و(حسين، 2004) على أن البرنامج الإرشادي عبارة عن "برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لإمداد المسترشدين بمعلومات وخبرات وبيانات معينة وتقديم الخدمات الإرشادية من خلال جلسات تهدف إلى إحداث تغيير في الاتجاهات".

وقد ذكرت (زايد، 2004) بأن البرنامج الإرشادي "إطار يتضمن مجموعة من الخبرات والتعليمات المصممة بطريقة متكاملة ومتتابعة تخضع لمدة زمنية محددة وفقاً لتصميم وتخطيط هدف محدد يعمل على تنمية الوعي وإكساب مهارات لتأدية الأدوار بفاعلية."

بينما يعرف (ريبير Reber، 1985) "البرنامج بأنه خطة مصممة لبحث أي موضوع يخص الفرد أو المجتمع شريطة أن تكون هادفة لأداء بعض العمليات المحددة (Reber,1985) ويبدو من التعريفات السابقة للبرامج الإرشادية بأنها عبارة عن مجموعة الخبرات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة المخططة والمنظمة على أسس علمية سليمة، تقدم بطريقة بناءة، بغية مساعدة الأفراد للتعرف على مشكلاتهم وحاجاتهم، وإلى تنمية إمكاناتهم إزاء ما يواجههم من صعوبات أو مشكلات.

2) الأسس التي تقوم عليها البرامج الإرشادية:

لتخطيط برامج إرشادية فعالة ينبغي أن يعتمد هذا التخطيط على أسس عامة وأسس فلسفية وأسس نفسية وتربوية وأسس اجتماعية وأسس دينية وأسس عصبية وفسولوجية، وهي تتلخص فيما يلي:

2. 1) الأسس العامة (المسلمات والمبادئ):

تتمثل الأسس العامة في المسلمات والمبادئ التي تتعلق بالسلوك البشري والمسترشد وعملية الإرشاد، يمكن تلخيصها فيما يلي:

- مراعاة ثبات ومرونة السلوك الإنساني وإمكانية التنبؤ به، وقابليته للتعديل والتغيير.
- إحترام حق الفرد في التوجيه والإرشاد، وفي تقرير مصيره.
- مراعاة استعداد الفرد للتوجيه والإرشاد.
- تقبل المسترشد كما هو، وبدون شروط، وبلا حدود.
- تشجيع استمرار المسترشد في عملية التوجيه والإرشاد النفسي.
- الاهتمام بالسلوك الإنساني سواء كان فردياً أو جماعياً .

2. 2) الأسس الفلسفية:

تتعلق الأسس الفلسفية بطبيعة الإنسان وأخلاقيات الإرشاد النفسي، وقد لخصها كارلتون بيك Carltone Beek فيما يلي :

- الاهتمام بالفرد واحترام ذاته والتأكيد على كرامته وقيمه، والاهتمام بتحقيق أقصى ما يمكن من نمو لإمكانياته، وتحقيق حاجات، وتحرير إرادته، وتنمية خبراته واتجاهاته .
- مراعاة أخلاقيات الإرشاد النفسي المتمثلة في : العلم ، والخبرة، والترخيص، والقسم وسرية المعلومات، والعلاقات المهنية، والعمل المخلص ،والعمل كفريق، واحترام اختصاص الزملاء، والاستشارة المتبادلة، والإحالة، وكرامة المهنة .

2. 3) الأسس النفسية والتربوية:

- تتعلق الأسس النفسية والتربوية التي تستند إليها برامج الإرشاد النفسي المدرسي بالفروق الفردية والفروق بين الجنسين، ويمكن تلخيصها فيما يلي:
- مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد (كما وكيفا)، وبين الجنسين فسيولوجيا وجسميا واجتماعيا وعقليا وانفعاليا .
 - مراعاة خصائص النمو في كل مرحلة عمرية من حيث أهمية تحقيقها وخطورة عدم تحقيقها في مراحل النمو المتتالية .
 - إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية للفرد. (رشاد موسى ومحمد محمود، 2000 : 110)
- 2. 4) الأسس الاجتماعية:**

- تتعلق الأسس الاجتماعية بالفرد والجماعة ومصادر المجتمع ، وهي كما يلي:
- الاهتمام بالفرد كعضو في جماعة يتأثر بها.
 - تعريف الفرد (التلميذ) بالحياة الاجتماعية به، وكيف يتعامل معها من خلال إقامة علاقات اجتماعية مصغرة داخل المدرسة .
- 2. 5) الأسس الدينية:**

يعتبر الدين ركنا أساسيا في الإرشاد النفسي بجميع مجالاته. والنمو السوي يتضمن النمو الديني وتحقيق الصحة النفسية. وأن القيم الدينية والخلقية تمثل معايير مقدسة للسلوك الإنساني كما أن احترام المرشد والمسترشد للقيم الدينية والخلقية يؤدي إلى نجاح عملية الإرشاد واستمرارها. (حامد زهران، 1994: 304).

3) طرق البرامج الإرشادية:

تتعدد طرق الإرشاد النفسي بتعدد مجالاته وأطره النظرية، فهي كثيرة وسوف نركز على طريقتين، وتتمثلان في طريقة الإرشاد الجماعي، وطريقة الإرشاد المختصر، واللذان سوف يتم تناولهما بشيء من التفصيل من خلال ما يلي:

3. 1) الإرشاد الجماعي:

يعد الإرشاد الجماعي من أنسب الأساليب الإرشادية المستخدمة في هذا البحث نظرا لإرتكازه على التفاعل الاجتماعي للمجموعة الإرشادية، من خلال العمل الجماعي والمشاركة الوجدانية والمواقف الاجتماعية المنظمة، والتي تقوم على أساس تغيير المشاعر وتعديل السلوك وإحلال المفاهيم الصحيحة عن طريق اكتساب المهارات.

3. 1. 1) تعريفه :

يعرف ماك جي Mac gee (1996) الإرشاد الجماعي بأنه: "إرشاد عدد من المسترشدین الذين تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معا في جماعة إرشادية صغيرة، ويستغل أثر الجماعة في سلوك

الأفراد، من تفاعل وتأثير متبادل بين بعضهم البعض، وبينهم وبين المرشد، ويؤدي ذلك إلى تغيير سلوكهم المضطرب".

ويؤكد هذا التعريف على أحد شروط الإرشاد الجماعي، وهو تشابه مشكلات المسترشدين لتأكيد تجانس الجماعة حتى يسهل العمل معها.

كما يعرف كون، وكومبوس، وجيهان، وسنيفين (Chon , Combs , Gihian & Sniffen (1963) الإرشاد الجماعي بأنه : "عملية دينامية يعمل من خلالها الأفراد ذوي المدى العادي من التوافق داخل مجموعة من الأقران، ومع مرشد مدرب مهنيًا، مستكشفين مشاكل ومشاعر، ومحاولين تعديل اتجاهاتهم كي تزداد امكانياتهم في التعامل مع ما لديهم من مشاكل".

يؤكد هذا التعريف أن عملية الإرشاد تتم مع الأشخاص الأسوياء (العاديين)، لزيادة إدراكهم ووعيهم بمشكلاتهم، ومساعدتهم في حل بعضها، والتي لا يستطيعون حلها بمفردهم. ويعرف أيضا أنجلش وأنجلش English & English الإرشاد الجماعي بأنه : "أي جماعة يتوحد الفرد وإياها، أو يقارن الفرد نفسه بها، ويتقمص الجماعة لدرجة أنه يتبنى معاييرها واتجاهاتها وأنماط سلوكها كما لو كانت معاييرها هو، فتصبح هذه الجماعة هي جماعته المرجعية، حيث يرى نفسه منتميا إليها، وليس من الضروري أن تكون هذه العضوية حقيقية، حيث يمكن أن يوجد لشخص واحد أكثر من جماعة". (السفاسفة، 2003)

ويؤكد هذا التعريف الأخير على أهمية الجماعة في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية للفرد، وهذه المكاسب هي التي زادت من الاهتمام بالإرشاد الجماعي .

من خلال مناقشة التعاريف السابقة يتضح أن الإرشاد الجماعي طريقة المستقبل، ومن ثم تأتي أهميته ويمكن صياغة تعريف له، ويتمثل في: "إرشاد مجموعة من المسترشدين ممن تتشابه مشكلاتهم في جماعات صغيرة، وفي وقت واحد من طرف مرشد مدرب ومؤهل علميا لتقديم المساعدة لهؤلاء، لفهم ذواتهم والتعرف على قدراتهم وامكانياتهم وحل مشكلاتهم ويساعد التفاعل الذي يحدث بينهم من جهة وبينهم وبين المرشد من جهة أخرى على تحقيق ذلك".

3. 1. 2 أسس الارشاد الجماعي :

إن أي أسلوب أو طريقة إرشادية يجب أن تركز على عدة أسس توضح فائدتها، ويقوم الإرشاد الجماعي على أسس نفسية واجتماعية أهمها ما يلي :

- الإنسان كائن إجتماعي لديه حاجات نفسية واجتماعية لا بد من إشباعها في إطار اجتماعي مثل : الحاجة إلى الحب، والأمن، والتقدير، والانتماء، والنجاح، والتكيف، والمسيرة.
- سلوك الفرد تتحكم فيه المعايير والقيم الاجتماعية السائدة ، وتخضعه للضغوط الاجتماعية.
- يعتبر تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي هدفا هاما من أهداف الإرشاد النفسي.
- تعتبر العزلة الاجتماعية سببا من أسباب المشكلات والاضطرابات النفسية وتدعيمها.

- يعتبر الموقف الإرشادي الجماعي بمثابة الحافز للمسترشد يستثيره للبحث عن تحليل لحالته وعن حل لمشكلاته.
- تعتمد الحياة في العصر الحاضر على العمل في جماعات، وتتطلب ممارسة أساليب التفاعل الاجتماعي السوي، واكتساب مهارات التعامل مع الجماعة. (فيصل خير الزراد، 1988: 123)
- هذا يعني أن الإرشاد الجماعي يعتبر المشاكل التي تواجه الفرد مشاكل اجتماعية وشخصية ولهذا يعمل المرشد على مساعدة المسترشد على فهم نفسه من خلال الاستفادة من التصحيحات والتشجيع من أعضاء الجماعة.

3. 1. 3 الجماعة الإرشادية وشروطها:

تضم الجماعة الإرشادية عددا من الأفراد، وهي تكون إما جماعة طبيعية قائمة فعلا، مثل جماعات طلاب في قسم، أو جماعة مصطنعة يكونها المرشد بهدف الإرشاد. تتعدد الجماعات الإرشادية حسب الهدف الإرشادي وطبيعة المشكلة الإرشادية، كما تتطلب هذه الجماعات توفر عدة شروط يجب مراعاتها أثناء تكوينها لتحقيق الاستفادة من قواها الإرشادية. حيث تتمثل هذه الشروط فيما يلي:

3. 1. 3. 1 حجم الجماعة: ينبغي أن يكون عدد أفراد الجماعة الإرشادية معقولا فلا يقل عن ثلاثة ولا يزيد عن خمسة عشر حتى لا تمثل عبئا ثقيلًا على كاهل الأخصائي النفسي، وحتى تستفيد الجماعة من فوائد الإرشاد الجماعي.

وعادة يتحدد عدد أفراد الجماعة من 3- 15 مسترشدا في مناقشة تتعلق بالنواحي الشخصية وقد يصل العدد إلى 24 مسترشدا في حالة معالجة مشكلات دراسية أو يومية.

3. 1. 3. 2 عمر الجماعة: يؤكد جينوت وماكلاري على أهمية العمر الزمني في تشكيل الجماعة، بحيث يستحسن أن يكون هناك تقارب بين الأعضاء، وألا يزيد الاختلاف عن سنة واحدة.

يستخدم الإرشاد الجماعي في المدارس للأطفال والمراهقين. ولهذا يفضل أن يكون هناك تقارب في عمر الأعضاء، وذلك لاختلاف طبيعة كل مرحلة عمرية وحاجاتها وخصائصها والمشكلات التي تميزها عن المرحلة العمرية الأخرى .

3. 1. 3. 3 جنس الجماعة: ينصح لا زاروس Lazarus (1996) من خلال خبراته المكثفة في هذا المجال بأن أفضل نتائج نصل إليها تأتي من جماعة متماثلة في الجنس (ذكور أو إناث)، ولا تختلف اختلافات شديدة في مستوى التعليم والمستوى الاقتصادي الاجتماعي. (عبد الستار ابراهيم وعبد الله عسكر، 1998 : 34)

إن التجانس في جنس الجماعة الإرشادية يتوقف على العمر الزمني للأعضاء، ففي مرحلة الطفولة يمكن أن يشترك البنون والبنات معا في المجموعة الإرشادية؛ أما في مرحلة الطفولة المتأخرة والمراهقة يفضل أن يتم الفصل بين الجنسين عند تكوين الجماعة الإرشادية، وذلك باختلاف طبيعة

واهتمامات كل جنس. هذا إلى جانب أن هناك موضوعات عند إثارتها قد تسبب الشعور بالخلج أمام الجنس الآخر وخاصة في مرحلة المراهقة، مما قد يكون له تأثير سلبي على العملية الإرشادية.

3. 1. 3 الذكاء : لا شك أن وجود فرد بين مجموعة إرشادية معظم أفرادها أعلى منه في مستوى الذكاء سوف تؤثر عليه سلباً، أما إذا كان المستوى العقلي لأحد الأفراد أعلى من معظم أفراد المجموعة الإرشادية فقد يؤدي ذلك إلى نبذه من باقي زملائه في المجموعة. لذلك يفضل أن يتم التجانس في الذكاء إلى حد ما بين أفراد المجموعة الإرشادية. (إيهاب الببلاوي وأشرف عبد الحميد، 2002 : 134)

3. 1. 3 نوعية المشكلات : يؤكد بعض الباحثين ضرورة تشابه مشكلات أعضاء الجماعة حتى يكون هناك تجانس بينهم، الأمر الذي يمنع ظهور مشكلات جديدة ناشئة عن اختلاف نمط الشخصيات وأساليب التعبير خلال الجلسات الإرشادية. (كاميليا عبد الفتاح، 1998 : 47)

يساعد التجانس في المشكلات إلى تمكن أعضاء الجماعة من إشباع حاجاتهم مثل: الشعور بالانتماء والإحساس بأن الآخرين يفهمونهم، وهذا بلا شك يطمئنهم بأنهم لا يختلفون عن الآخرين.

3. 1. 4 العوامل التي تؤدي إلى فشل برامج الإرشاد الجماعي : من العوامل التي تؤدي إلى فشل برامج الإرشاد الجماعي ما يلي :

- وجود فروقات واختلافات بين أعضاء الجماعة في الذكاء والمستويات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، مما قد يكون حائلاً دون تكوين علاقات اجتماعية سليمة بينهم.
- إختلاف دوافع وميول أعضاء الجماعة.
- التفاوت في سن الأعضاء.
- كبر حجم الجماعة لدرجة لا يمكن معها اشتراك أكبر عدد من أعضائها في ممارسة نشاطات البرامج، وكذلك لا يتمكن المرشد من ملاحظتهم.
- عدم وضوح الهدف من البرنامج .
- الشعور بالملل سواء من طول البرنامج أو قصره .
- عدم تجدد البرامج وتنوعها . (محمد فهمي، 1998 : 252)

لهذا ينصح لا زاروس Lazarus (1966) (عبد الستار ابراهيم وعبد الله عسكر، 1998 : 340) وبيكلي Beckley (1967) (جاك سي أسيتورت، (ت) عبد الصمد الأغبري وفريدة آل مشرف، 1996 : 123) أنه يستحسن أن يتوافر في أفراد الجماعة التجانس من حيث السن والمستوى التعليمي والمستوى الاقتصادي الاجتماعي والذكاء .

إن مراعاة هذه الشروط في تحديد الجماعة الإرشادية تسهل على المرشد التعامل مع هذه الجماعة وتوصيل الرسالة المطلوبة إليها، وتيسر عليه عملية تنفيذ خطوات البرنامج وتحقيق الأهداف المرجوة منه

3. 1. 5 القوى الإرشادية في الجماعة:

للجماعة قوى إرشادية هائلة يجب استغلالها، وتعريف أعضاء الجماعة الإرشادية بها حتى يمكن الاستفادة منها، ومن أهم هذه القوى ما يلي :

3. 1. 5. 1) التفاعل الاجتماعي : يعتبر من أهم عناصر العلاقات الاجتماعية، يقصد به: "ما يحدث عندما يتصل فردان أو أكثر ليس بالضرورة إتصالا ماديا، ويحدث نتيجة لذلك تعديل السلوك". يأخذ التفاعل الاجتماعي أنماطا مختلفة تتمثل في : التعاون والتكيف والمنافسة والصراع وحينما تستقر أنماط التفاعل وتأخذ أشكالا منتظمة، فإنها تتحول إلى علاقات اجتماعية بين أعضاء الجماعة، لها تأثير إرشادي ملموس . فلا يعتمد الإرشاد على المرشد وحده، بل يصبح المسترشد ون أنفسهم مصدرا من مصادر الإرشاد.

3. 1. 5. 2) الخبرة الاجتماعية : تتيح الجماعة لأعضائها فرصة اكتساب خبرات ومهارات اجتماعية تفيد في تحقيق التوافق الاجتماعي . (حامد زهران، 1998 : 323)

3. 1. 5. 3) الأمن : يشعر المسترشد بالأمن نتيجة انتمائه لنفس الجماعة التي تدعوه إلى التعبير التلقائي. وهذا الشعور بالأمن عامل من العوامل الأساسية التي تدخل على الجماعة قيمة إرشادية .

3. 1. 5. 4) الجاذبية : للجماعة جاذبيتها الخاصة لأعضائها، وذلك بتوفيرها لأنشطة جماعية تتيح إشباع حاجات أعضائها وإشعارهم بالأمن والتعاون في تحقيق الأهداف واكتساب المكانة. (محمد فهمي، 1998 : 135)

3. 1. 5. 5) المسايرة : للجماعة معاييرها التي تحدد السلوك الاجتماعي المتوقع من مثل الحديث عن المشكلات في تعبير حر. ويلتزم أعضاء الجماعة بمسايرة هذه المعايير، كما تضغط الجماعة على أعضائها لمسايرة هذه المعايير.

في هذا الصدد يقول ليفتون Lifton (1972) أن الجماعة توفر مايلي :

- تقليل حدة القلق
- نشر المعلومات.
- توفير مناخ لاختبار الحقيقة
- تطور المهارات .
- ترسيخ الإتفاق الجماعي الصادق
- الدعم الانفعالي لمواجهة التهديد.

(جاك سي أسيتورت، (ت) عبد الصمد الأغبري وفريدة آل مشرف، 1996 : 123)

هذا يوضح أن القوى الإرشادية في الجماعة تعبر عن الهدف من تكوين الجماعة وفائدتها في تحقيق الفعالية في العملية الإرشادية. وينبغي توضيح هذه الفائدة لأعضاء الجماعة لزيادة حماسهم للإرشاد الجماعي وتغيير إتجاهاتهم نحو التواجد مع بعضهم البعض أثناء سير الجلسات الإرشادية.

3. 1. 6) الإعداد للإرشاد الجماعي:

إن الإعداد للإرشاد الجماعي عملية هامة متعددة الجوانب تتطلب من المرشد أن يهتم بعدد من التفاصيل، وي طرح مجموعة من التساؤلات ومحاولة الإجابة عنها قبل تنفيذ الإرشاد، ومن أمثلة هذه الأسئلة وحلولها ما يلي :

س. ما مدى استعداد المرشد ؟

ج. أن يكون المرشد مستعداً للقيام بدوره في عملية الإرشاد الجماعي من حيث تهيئة الجو الإرشادي المناسب والالتزام بمبادئه وتنفيذ خطوات الإرشاد.

س. ما هو العدد المناسب للجلسات ؟ وكم مرة يجب أن تلتقي الجماعة وتعقد الجلسات ؟

ج. يرى روس Rose (1977) أن عدد الجلسات يتوقف على نوع المشكلة والهدف من برنامج الإرشاد الجماعي من ناحية، والطريقة المتبعة في الإرشاد من ناحية أخرى. وعادة تتم الجلسات بمعدل جلسة واحدة كل أسبوع، ولو أنه من الأفضل أن تكون الجلسات في البداية مرتين أسبوعياً للمساعدة على تيسير التفاعل بين أفراد الجماعة.

س. ما هي المدة التي تستغرقها كل جلسة ؟

ج. تمتد الجلسة الإرشادية حوالي ساعة إلى 3 ساعات بمتوسط ساعتين، مع إعطاء 10 دقائق كل ساعة كاستراحة. ويتوقف زمن كل جلسة على حجم الجماعة. (عبد الستار إبراهيم وعبد الله عسكر، 1999 : 94) كما يؤكد النابلسي بضرورة أن لا تتخطى مدة الجلسة الساعتين، وأن يتم احترام أوقات وتواريخ الجلسات.

س. هل يكفي مرشد جماعي واحد ؟

ج. عادة يقود الجماعة الإرشادية مرشد واحد، إلا أنه يمكن أن يشترك شخص آخر مع المرشد في إدارة الإرشاد الجماعي والمناقشة، أو ربما يستخدم لتسجيل الجلسة.

س. ما هو نمط الجماعة الإرشادية ؟

ج. يحدد نمط الجماعة بناء على طبيعة المشكلة، وهدف البرنامج الإرشادي.

س. أين يجب أن تعقد الجلسات ؟ وما خصائص المكان الذي يجب أن يتم فيه اللقاء ؟

ج. يتوقف اختيار المكان على نوع المشكلة والبيئة التي يتواجد فيها المسترشد، وعادة يفضل أن يتم الإرشاد في حجرة صغيرة ومريحة وهادئة ومجهزة بالوسائل الضرورية لتنفيذ البرنامج سواء كان في مدرسة، أو عيادة، أو مستشفى، أو مركز إرشادي.

س. كيف يمكن معالجة القيود أو المشكلات الإدارية ؟

ج. قد تواجه المرشد بعض المشكلات الإدارية في تنفيذ البرنامج الإرشادي الجمعي، لذا عليه أن يشرح الهدف من تكوين الجماعة والفائدة التي يجنيها من البرنامج، وإقناع الأطراف المسؤولة بأهميته، مع السعي للحصول على ترخيص يسمح بتطبيق البرنامج. (أحمد الزغبى، 1994: 221)

كلما فهمت الأطراف المسؤولة البرنامج الإرشادي وساندهت كلما نجح في تحقيق أهدافه.

س. هل يشرع المرشد بتنفيذ خطوات الإرشاد الجماعي مباشرة ؟

ج. عادة يقوم المرشد بإجراء مقابلة فردية مع كل فرد من أفراد الجماعة لإعداده ولمساعدته على تكوين صورة تقريبية لما يحدث داخل الجماعة. (وليام فريد مان، (ت) ناصر المحارب، 1997: 36)

إن اهتمام المرشد بكل هذه التفاصيل أثناء الإعداد للإرشاد الجماعي يمكنه من تخطيط وضبط العمل الإرشادي بدقة، ومعرفة ماله وما عليه أثناء التخطيط لتنفيذ البرنامج، لضمان التخطيط الفعال والتغلب على كل المشكلات التي قد تظهر.

3. 1. 7) أساليب الإرشاد الجماعي:

إن للإرشاد الجماعي عدة أساليب، منها: أسلوب التمثيل النفسي (السيكودراما)، وأسلوب التمثيل النفسي الاجتماعي (السوسيودراما)، وأسلوب النادي الإرشادي، وأسلوب المحاضرات والمناقشات الجماعية وسوف نركز على الأسلوب الأخير نظراً لاستخدامه في هذا البحث. إذ يعد مكسويل جونز Janes من رواد هذا الأسلوب، واستخدمه أثناء الحرب العالمية الثانية.

يتمثل هذا الأسلوب في أنه طريقة تربوية تعتمد على عنصر التعليم وإعادة التعليم تهدف إلى تعديل بعض السلوكيات والأفكار والمعتقدات والاتجاهات لدى بعض الأفراد، ويتم خلاله إلقاء محاضرة حول موضوع الجلسة، ويتخلله أو تليه مناقشات مفتوحة وإلقاء الأسئلة من جانب الأعضاء المشاركين يفضل أن يكون أعضاء الجماعة الإرشادية متجانسين؛ بمعنى أن يكونوا جميعاً يعانون من مشكلات متشابهة. ويراعى أيضاً أن تتضمن المحاضرة والمناقشة الصفات الغالبة لأعضاء الجماعة الإرشادية. (رشاد موسى ومحمد محمود ، 2000: 11)

عادة ما يقوم مختص بإلقاء تلك المحاضرات أو إدارة الحوار والمناقشات في حالة استضافة متخصصين في مجالات متنوعة كالطب، والدين وغيرها. وتستخدم بعض الوسائل التوضيحية المساعدة، مثل الأفلام التعليمية كأشرطة الفيديو، وكتيبات أو نشرات إرشادية وغيرها من الوثائق، إلى غير ذلك من الوسائل التي تعين المسترشدين على الاستيعاب والمناقشة.

يتضمن أسلوب المحاضرات والمناقشات الجماعية مواضيع عن الصحة النفسية والمرض النفسي وأسباب المشكلات الانفعالية والمشكلات المهنية.

لقد أجريت دراسات كثيرة أكدت فعالية هذا الأسلوب منها : أبحاث كريت ليفين Levin (1947)، وكوش وفرنش Coch & French (1948). (حامد زهران، 1998 :ص330)، ودراسة كاملة الفرخ (1989) في رسالتي الماجستير والدكتوراه وغيرها. (كاملة الفرخ وعبد الجبار تيم، 1999 : 167) تتمثل طرق هذا الأسلوب فيما يلي:

3. 1. 7. 1. طريقة الإرشاد بالمحاضرة:

على الرغم من أن مصطلح "محاضرة" اقتصر استخدامه في مجال التعليم خاصة في المرحلة الجامعية، إلا أنه تجاوز ذلك ودخل من بابه الواسع إلى المجال الإرشادي والعلاجي. وعلى الرغم من تعدد الطرق الإرشادية إلا أن طريقة المحاضرة ما زالت تستأثر المكانة الرئيسية على نطاق مجالات إرشادية كثيرة، وستظل - دون شك - تتمتع بهذه المكانة في المستقبل، حيث أكدت الدراسات "أن الأفراد لا يستمتعون بالموضوعات المختلفة في المحاضرة فحسب بل أحيانا بالأشياء المتناقضة فيها". (فريد سفال وهنري إلينجتون، (ت) عبد العزيز العقيلي ، 1997 : 68)

تعد المحاضرة كأسلوب للإرشاد يعرف بفن توصيل المعلومات من المرشد إلى المسترشد يقصد بها بأنها: "طريقة تعليمية تربوية يتم من خلالها تقديم المزيد من المعارف والأفكار المتصلة بالجوانب العقلية والشخصية والاجتماعية والصحية المرتبطة بموضوع الجلسة مع بيان كيفية التعرف على المشكلة وأثارها ومواجهتها".

أ- خطوات طريقة الإرشاد بالمحاضرة : تعتمد الطريقة الإرشادية على مجموعة من الخطوات يجب أن

تتبعها، وتتمثل خطوات الإرشاد بالمحاضرة في ما يلي :

• الإعداد للمحاضرة : تتطلب من المرشد أن يسأل نفسه عدة أسئلة هي:

- ما المدة المتاحة ؟ فعنصر الزمن هام بالنسبة للمحاضرة حتى يتمكن من تقسيم عناصر الموضوع حسب الزمن المتاح حتى لا يغطي عنصر عن عنصر آخر.
- ما هي المادة العلمية التي سيقدمها ؟ ويشمل تحديد موضوع المحاضرة، والبحث عن مصادر المادة لإعدادها.

- ما الهدف من المحاضرة ؟ فيجب على المرشد أن يضع الهدف الذي ينبغي تحقيقه.

- من الفئة ؟ إجابته على هذا التساؤل تتيح له أن يعد مادته بناء على خصائص الفئة. (محي سعيد،

2000 : 125)

• إعداد محتوى المحاضرة مع مراعاة التسلسل المنطقي في عرض عناصرها.

- إلقاء المحاضرة مع الحرص على ترك فترة للمناقشة والاستماع لكل عضو، ثم توضيح ما يقوله، ومواجهته بالتناقض بين أقواله وأفعاله حتى يتعرف عما هو ظاهر وغير ظاهر في سلوكه وأيضا التعرف على جوانب الضعف والقوة في شخصيته.

- **تقييم المحاضرة** عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة أو تكليف أعضاء الجماعة بواجب منزلي. هذه الخطوات تمكن المرشد من تخطيط محاضراته وتنفيذها بشكل جيد، وتساعده في توفير تغذية مرتدة، تجعله يتعرف على مواطن القوة ومواطن الضعف من أجل التقويم والتحسين والإصلاح.

ب-مزايا طريقة الإرشاد بالمحاضرة : تتمثل في ما يلي :

- إن طريقة المحاضرة طريقة سهلة للمرور على رؤوس الموضوعات خاصة إذا كانت المحتويات الإرشادية كبيرة.
- إنها طريقة جيدة للتليخيص والمراجعة، فهي تقدم معلومات لكل أعضاء الجماعة في وقت واحد.
- تعتبر طريقة المحاضرة وسيلة مهمة لإيصال المعلومات إلى أعضاء الجماعة، ويتم التأكد من ذلك في مرحلة المناقشة.
- إقتصادية في استهلاك المواد والأجهزة. إذ يكفي استخدام جهاز واحد، كشرائط فيديو أو أدلة.
- إستعداداتها قليلة جدا إذا ما قورنت بغيرها من الطرق الأخرى. (محي مسعد، 2000: 126)
- ونتيجة لهذه المزايا يتضح أن طريقة الإرشاد بالمحاضرة ذات فائدة وأهمية كبيرة في تقديم بعض البرامج الإرشادية. وفي ضوء ذلك استخدمتها الكثير من الدراسات والبحوث وأثبتت فعاليتها.

3. 1. 7. 2) طريقة الإرشاد بالمناقشة الجماعية:

المناقشة الجماعية أسلوب إرشاد جماعي، ويرى البعض أنه هو الشكل الأساس للإرشاد الجماعي، وهو إرشاد تعليمي وتعلم تعاوني، وتطلق سوزان فيني Finney (1991) على المناقشة الجماعية اسم "دائرة المشاركة" ويقصد بها: "عملية المناقشة في جماعة صغيرة تتيح فرصة المشاركة بين الأعضاء وبين المرشد". المناقشة الجماعية عبارة عن: "نشاط جماعي يأخذ طابع الحوار الكلامي المنظم الذي يدور حول مشكلة أو موضوع تشعر الجماعة بحماس لمحاولة الخروج منه. ويتم في المناقشة تحديد الجوانب المختلفة للمشكلة، ثم يتم تحليلها. ويشترك في المناقشة جميع أفراد الجماعة محاولين تبادل أكبر قدر من الحقائق والمعلومات خلال وقت محدد. وفي نهايتها يمكن لكل فرد أن يكون قد اكتسب أفكارا جديدة، وحقق تجانسا أفضل داخل الجماعة". (أبو عطية وسهام محمد، 2002 : 29)

أ- **مبادئ طريقة المناقشة الجماعية** : هناك بعض المبادئ يجب مراعاتها في المناقشات الجماعية حتى تكون فعالة، وهي :

- الإعداد الجيد من حيث الزمان والمكان المناسبين والمناخ الاجتماعي المناسب.
- الالتزام بمقتضيات أصول المناقشة، مثل : عدم التدخل في الحديث، وعدم مقاطعة حديث الآخرين.
- التأكيد للمسترشدين بأن الخلاف في الرأي أمر طبيعي ولا يؤثر على العلاقات.
- المشاركة الاختيارية، بمعنى أن تترك حرية الاختيار للأعضاء للاندماج في عملية المناقشة.
- أن تتم المناقشة في موضوع يهتم به كل المشاركين، وتكون قصيرة ومختصرة.

- المناقشات تكون غير رسمية؛ بمعنى أن إدارتها تتم بطريقة ذاتية، وعلى المرشد أن يشعر الأعضاء بأن الاجتماع هو اجتماعهم، وأن حرية التعبير مكفولة للجميع.
- يجب أن توجه المناقشات إلى موضوع الجلسة، بحيث يمكن أن تكون محاضرة ألقيت، أو شريط فيديو تمت مشاهدته، حول مهارة من المهارات أو مشكلة من المشكلات.
- تحاشي جلسات الاستجواب، فمن غير المرغوب فيه أن يوجه المرشد للأعضاء الأسئلة المتلاحقة التي تتصف بالاستجواب حتى لا يقلق الأعضاء، وتتخذ إجاباتهم صورة جامدة تصاغ لإرضاء المستجوب فحسب، وتنفذ المناقشة غرضها الأساسي.
- مشاركة المرشد بطريقة فعالة وبأسلوب غير مباشر، بحيث يكون دوره الميسر والمشجع للأعضاء على المشاركة، فهو الذي يثير الأسئلة ويوزعها ويستمع للأسئلة ويتعاون مع جماعة المسترشدين للإجابة عنها.
- التسجيل الوافي لكل ما يدور في المناقشة حتى يمكن استخدامه في مساعدة الأعضاء على النمو والتكيف. (محمد فهمي، 1998: 274)
- ب-خطوات طريقة المناقشة الجماعية : لخص صالح عبد الله الخطوات التي يجب إتباعها في المناقشة الجماعية، وهي كما يلي:
 - السكوت حتى يبدأ بعض أفراد المجموعة بالحديث.
 - يقوم المرشد بافتتاح الجلسة الإرشادية إذا لم يبدأ أحد من أعضاء المجموعة بالحديث، حيث يقول : هل من الممكن أن نبدأ في الحديث؟، أو يسأل عن المواضيع التي يرغب أعضاء الجماعة البحث فيها، أو يقول : هل يستطيع أحد منكم البدء بالكلام؟
 - يمكن البدء في الكلام من خلال تقديم كل فرد لنفسه مع التحدث قليلا عن حياته.
 - في حالة عدم الاستجابة من أي عضو في المجموعة يمكن للمرشد أن يتدخل قائلاً : في الظاهر أن السكوت يخيم على كل عضو في المجموعة، وأنه لمن الصعب البدء في الكلام. (أحمد عبد المجيد، 2012)
- هذه الخطوات تمكن المرشد من تسيير المناقشات الجماعية بشكل جيد، وتساعده في توضيح النقاط الغامضة لدى المسترشدين، كما تمكنهم من تبادل الأفكار فيما بينهم والاستفادة من عملية الإرشاد.
- ج- الآثار الإرشادية لطريقة المناقشة الجماعية : لخصت صفاء الأعسر (1970) الآثار الإرشادية للمناقشة الجماعية ، وهي كما يلي :
 - تحقيق المساندة الانفعالية وتخفيف التوتر الإنفعالي عن طريق المشاركة في الخبرات التي تهدف إلى التنفيس والتفريغ والتطهير الانفعالي والتحرر من أثر الخبرات المؤلمة.
 - تقديم المساندة من خلال التفاعل الاجتماعي لتحقيق الاستبصار والتوافق الاجتماعي.

- تركيز الانتباه على المشكلات على أنها مشكلات جماعية ومشكلات عامة (بدلاً من التركيز عليها كمشكلات فردية وشخصية)، مما يساعد على التخلص من الحساسية التي توجد لدى بعض الأفراد تجاه الإرشاد الفردي
 - تقديم الشرح والتعليم والتفسير .
 - تنشيط التفاعل الاجتماعي والتأثير المتبادل بين أعضاء الجماعة الإرشادية، وجعل كل فرد من أفراد الجماعة مصدراً من مصادر الإرشاد.
 - إتاحة فرص اجتماعية لاكتساب مهارات اجتماعية تفيد في تحقيق التوافق.
 - شعور الأفراد بالأمن والتقبل، وأن المشكلات مشتركة، والتخلص من الشعور بالاختلاف.
 - تشجيع الأفراد على الالتزام والمسايرة لمعيار الصراحة والصدق.
 - تنمية وتأكيد الثقة بالنفس لدى المشاركين ، وتحملهم مسؤولية التعلم.
 - تنمية مهارة التنظيم عملياً.
 - تتضمن الأسئلة والإجابات والتعليقات من جانب كل من المرشد والمسترشدين والتغذية الراجعة ومشاركة المسترشدين. (جورج براون، (ت) محمد البغدادي، 1998: 53)
- من خلال هذه الآثار تبرز أهمية المناقشة الجماعية في تقديم بعض البرامج الإرشادية وفي ضوء ذلك استخدمتها الكثير من الدراسات والبحوث وأثبتت فعاليتها.

3. 7. 1. 3 طريقة الإرشاد بشرائط الفيديو :

- استخدمت في الأفلام بشكل واسع لعدة سنوات في التعليم ، وأنقل استعمالها وبشكل أوسع إلى مجال الإرشاد والعلاج النفسي.
- بوجود أجهزة الفيديو أصبح الأمر أكثر سهولة لعرض أشرطة عن البرامج الإرشادية في المدارس والعيادات النفسية والمراكز الإرشادية. (فريد سيفال وهنري إينجتون، (ت) عبد العزيز العقيلي، 1997: 94) وقبل ذلك كانت البداية متمثلة في استخدام شرائط الكاسيت (الشرائط الصوتية) في مساعدة الذات في الإرشاد النفسي، حتى يمكن تقديم الخدمة الإرشادية، وحتى يمكن تقديم خدمات الإرشاد لمن لا تتوافر لهم الخدمة وجهاً لوجه.
- (محمد فهمي، 1998 : 300)
- يعتبر الفيديو من أحدث الوسائل التي تستخدم لحفظ المواد التي يتم تسجيلها بالصوت والصورة. ويتم تسجيل مواد مختلفة وعرضها أثناء الحاجة، كما يتم التحكم في وقت البرنامج وكذلك نستطيع توقيف الجهاز متى نشاء ونعيد المنظر الذي نشاء.
- يعرف الإرشاد بشرائط الفيديو بإسم "الإرشاد المعان بشرائط الفيديو"، وفيه تستخدم شرائط الفيديو كوسائط تعليمية تمتاز بالجاذبية، واستخدام أكثر من حاسة، وسهولة التسجيل والعرض مرة أخرى عند الضرورة في الإرشاد النفسي فردياً أو جماعياً.

يدخل الإرشاد بشرائط الفيديو ضمن ما أسماه ألين إيفي Ivey (1973) "الإرشاد الوصائفي" أو "العلاج الوصائفي"، حيث يتم استخدام مهارات الإرشاد بالمحاضرة بالإضافة إلى شرائط الفيديو كوسائل لتدريب المسترشدين خطوة خطوة على مهارات فردية، وتعليم سلوكيات مرغوبة وتغيير سلوكيات غير مرغوبة، ومساعدة المسترشد على تعديل أو تغيير سلوك محدد أو إكسابه مهارة محددة.

لقد استخدمت شرائط الفيديو بنجاح كعناصر لتوفير الوقت، وكعناصر إثراء في برامج الإرشاد النفسي. وهكذا فإن برامج الفيديو المتطورة أصبحت الآن تنتج وتستخدم في جميع المجالات لاسيما المجال الإرشادي والعلاجي.

بالإضافة إلى كونها طريقة إرشادية فإنه يمكن دمج برامج الفيديو في عرض المحاضرات حتى توفر مثيرا ضوئيا توضيحيا ومتنوعا. (فريد سيفال وهنري إيلنجتون، (ت) عبد العزيز العقيلي، 1997: 74)

أ- إنتاج الشريط الفيديو الإرشادي:

لا شك أن إنتاج شريط فيديو إرشادي جيد يعتبر عملا مركبا له مكوناته العلمية والفنية التي يشترك في وضعها وصياغتها وتنفيذها أكثر من طرف كل حسب تخصصه. ويتطلب إنتاج شريط فيديو إرشادي مراعاة عدة فنيات تتمثل فيما يلي:

- وضع الأهداف التعليمية والإرشادية وتحديدها إجرائيا ليسهل قياس مدى تحقيقها.
- تخطيط وإعداد محتوى شريط فيديو، ومن أمثلة ذلك:
 - تسجيل معلومات ومهارات واتجاهات وإرشادات يقدمها أساتذة مختصون ، بهدف التعليم وإكساب ومهارات وتغيير اتجاهات.
 - تصوير نماذج لتوضيح تنفيذ مهارة سلوكية يقوم بها مرشد أو خبير أو زملاء، ويقوم المتدرب بعملية التقليد.
 - تسجيل لأداء المسترشدين في تنفيذ المهارة ليعاد عرضه، مع تعزيز اجتماعي مباشر كلما أظهروا السلوك المرغوب، والتعليق على السلوك المعزز، مع استئناف عرض الشريط وتكرار العملية.
 - تسجيل مادة التدريب ليشاهدها المتدربون، ثم يناقشون المادة المسجلة.
 - تصوير خبارات سلوكية واقعية لأشخاص يشاهدونها هم مشاهدة ذاتية، ويحللون نقاط الضعف لتقويتها.
 - تصوير مواقف سلوكية لآخرين لمشاهدتها وتحليلها ونقدها والإفادة منها.
 - تصوير مواقف بأسلوب لعب الدور لأشخاص يشاهدونها هم ويحللون.
 - تصوير مواقف تفاعل اجتماعي محددة مع المدرسين أو أفراد الأسرة حول المشكلات الدراسية أو المشكلات الأسرية.

- تسجيل مواقف يتم تصميمها لتكون مثيراً للمناقشات حول المشكلات السلوكية والمشكلات الدراسية وغيرها.
- مناسبة زمن العرض للقدرة على التركيز والاستعاب.
- جودة الصوت والصورة.
- تهيئة المشاهد، وجعله على استعداد تام لمشاهدة شريط الفيديو بفاعلية.
- العمل على جذب انتباه المشاهد أثناء العرض، وخاصة للنقاط الهامة، والربط بين النقاط الهامة عن طريق التكرار والمراجعة.
- استخدام الوسائط المتعددة الإضافية التي تثري الموقف التعليمي كلما أمكن.
- تخطيط الأنشطة التعليمية والإرشادية المرتبطة بالبرنامج في الوقت المناسب قبل أو أثناء أو بعد العرض، بما يحقق الهدف المطلوب.
- التقييم المستمر للفائدة الإرشادية للشريط، وتقييم ما يلزم.
- ومراعاة هذه الفنيات في إنتاج أي شريط فيديو إرشادي تسهل عملية تنفيذ العمل الإرشادي وتحقيق الأهداف المرجوة.

ب- مزايا طريقة الإرشاد بشرائط الفيديو : تتمثل فيما يلي:

- يمكن استخدام برامج الفيديو في الإرشاد كبديل للطرق الأخرى أو كمساعدة لها.
- أكثر فعالية وفائدة كبيرة خصوصاً إذا كان محتوى شريط الفيديو ذا أثر بصري عالي.
- تجمع بين عدة فنيات وأساليب، مثل الصور المتحركة، والتصوير على فترات، واللقطات المقربة بفعالية كبيرة، مما يجعلها ذات جاذبية عالية وأكثر إثارة من الطرق الأخرى.
- تستطيع برامج الفيديو أن تنقل انطباعات الحياة الاجتماعية إلى داخل الجلسة الإرشادية. (فريد سفال وهنري إلينجتون، (ت) عبد العزيز العقيلي، 1997: 94)

نتيجة لهذه المزايا تبرز أهمية أسرطة الفيديو في تقديم بعض البرامج الإرشادية وفي تحقيق الفعالية فيها وفي ضوء ذلك استخدمتها الكثير من الدراسات والبحوث وأثبتت فعاليتها.

3. 1. 8) تسجيل جلسات الجماعة:

يستخدم المرشد الذي يعمل مع الجماعات أساليب مختلفة ومتنوعة لتسجيل جلسات الجماعة وقد أترح

توزلند وريفاز tosland & Rivas (1998) نموذجاً لتسجيل جلسات الجماعة، ويتمثل فيما يلي:

- إسم الجماعة :
- إسم المرشد :
- المكان :
- الأعضاء الحاضرون :
- رقم الجلسة :
- تاريخ الجلسة :
- مدة الجلسة :

- الأعضاء المتغيبون :
 - الهدف العام للبرنامج :
 - الهدف من الجلسة :
 - النشاطات المقترحة لتحقيق الهدف :
 - تحليل المرشد للجلسة :
 - مقترحات للجلسة القادمة :
- (صالح أبو عباة وعبد المجيد نيازي، 2001: 243)

يقدم هذا النموذج مجموعة من الخطوات التي تمكن المرشد من تسجيل الجلسات الإرشادية ليسهل عليه تقييمها، ثم تقويمها لتدارك النقائص في الجلسات التالية، كما يمكن هذا النموذج من تسهيل عملية التسجيل والاحتفاظ بمحتويات الجلسة والرجوع إليها متى كانت الحاجة لذلك.

3. 1. 9) مزايا الإرشاد الجماعي:

تتلخص مزايا الإرشاد الجماعي فيما يلي :

- توفير الوقت والجهد والمال، حيث يستطيع المرشد النفسي مساعدة أكثر من مسترشد في وقت واحد.
- لا يحتاج إلى عدد كبير من المرشدين، وهذا من شأنه أن يتيح الفرصة لأكثر عدد ممكن من المحتاجين إلى الإرشاد، ويسر استخدامه في المدرسة. (فيصل الزراد 1988 : 132)
- يتيح للفرد الشعور بتعدد الزوايا التي يمكن النظر منها لموضوع ما بتعدد الأفراد الذين تتألف منهم الجماعة الإرشادية، وهذا ما يجعل الفرد يملك قدرة على تقييم الأمور، وعدم التقيد بوجهة نظر تشل حركته وتعطل قواه.
- يعمل على توفير خبرة الإتصال والتفاعل مع أفراد جماعة.
- يجعل المسترشد يتعلم السلوك الاجتماعي المقبول من مهارة الإتصال والتواصل الاجتماعي الديناميكي بأسلوب سهل لا شعوري.
- يسمح بتحقيق بعض الحاجات النفسية كالشعور بالانتماء للجماعة.(أبو عطية وسهام، 2002 : 290)
- يطمئن المسترشد إلى أنه ليس الوحيد الذي يعاني من مشكلات نفسية وأن هناك كثيرين غيره، الأمر الذي يعطيه راحة نفسية، فيقل شعوره بالانزعاج واليأس ويشجع المسترشدين وخاصة في المدارس على الإقدام على الإرشاد.
- يعتبر أنسب الطرق للقيام ببعض النشاطات، وتناول بعض المشكلات التي لا يمكن أدائها أو التعامل معها إلا في إطار الجماعة.

- يطرح الفرصة للتعلم القائم على الملاحظة، ويقدم تنوعاً غنياً بغرض عرض النماذج، كما يتيح فرص الاستفادة من أخطاء الغير والإتعاض، مما يوفر نوعاً من الوقاية (أرنولد لا زاروس، (ت) محمد الحجار، 2002: 234)

- يشعر المسترشد بأنه يعطي ولا يأخذ فقط.

- يعتبر أنسب الطرق لإرشاد المسترشدين الذين لا يتجاوبون ولا يتعاونون في الإرشاد الفردي. (إيهاب الببلاوي وأشرف عبد الحميد، 2002: 133)

بعد استعراض هذه المزايا يتضح أن الإرشاد الجماعي ذو أهمية وفائدة كبيرة في التعامل مع الكثير من المشكلات وحلها. وفي ضوء ذلك استخدمته الكثير من الدراسات والبحوث وأثبتت فعاليتها.

3. 2) الإرشاد المصغر:

يبدو أن عصر السرعة الذي نعيش فيه قد أثر في ميدان الإرشاد النفسي، فقد إتجه نفر من العلماء إلى بحث ودراسة أساليب متطورة في الإرشاد المصغر ومدى فاعليتها، وأطلقوا عليها مصطلحات عديدة أشيعها:

• الإرشاد المختصر.

• الإرشاد قصير الأمد.

• الإرشاد المكثف.

3. 2. 1) تعريفه:

يعرف الإرشاد المصغر بأنه: "نوع من الإرشاد النفسي المختصر، المكثف، محدود الوقت (خلال بضع ساعات)، يهدف إلى حصول المسترشد على أكبر فائدة إرشادية في أقل وقت ممكن، أو على الأقل في وقت مختصر نسبياً، ويقتصر على المهم، ويستخدم فنيات التدريب المصغر ويقوم على نموذج نفسي-تربوي، ويركز على مهارات سلوكية مطلوبة لتعلمها وإتقانها وتطبيقها، الواحدة تلو الأخرى، لمساعدة المسترشد ليصبح سلوكه فعالاً". (حامد زهران، 1998: 391)

كذلك يعرف الإرشاد المصغر بأنه: "طريقة تقوم على التدريب المصغر لتعليم المهارات الإرشادية الأساسية، ويقوم على أساس افتراض أن السلوك الإرشادي سلوك معقد ومن ثم فالأفضل تجزئته إلى وحدات سلوكية". (حامد زهران، 1997: 335)

يتضح من هذين التعريفين أن الإرشاد المصغر محدود المحتوى والوقت، يعتمد على فنيات التدريب المصغر لاكتساب المهارات وإتقانها .

3. 2. 2) النموذج النفس-تربوي في الإرشاد المصغر:

إن الإرشاد المصغر مثله مثل التدريس المصغر، فهو أسلوب تعليمي أو تدريبي، ويعمل على إكساب وتنمية مهارات جديدة، وصقل المهارات الأخرى. (جورج براون، (ت) محمد البغدادي، 1998: 27)، وهو النموذج الأساسي في المساعدة النفسية. يتم على شكل نسق تعليم المعلم للمتعلم وذلك في

شكل تدريس معرفي مباشر، حيث يتم تعليم مهارات حياتية، نفس-اجتماعية للأشخاص الذين يحتاجون إليها، والذين يريدون تعلمها أو التدرب عليها بأسرع ما يمكن، دون أي تمييز بين المسترشدين بالضبط كما يحدث مع مجموعة من التلاميذ في حجرة دراسية، مع وضع الفروق الفردية في القدرة على تعلم مهارات السلوك في الحسبان. وإذا لم يتقن المتدرب المهارة المحددة في، نهاية المحاولة الأولى، يمكن المحاولة مرة أخرى حتى يتحقق الهدف. (محمد حامد زهران، 2000: 24).

يقوم هذا النموذج على أساس تقسيم السلوك الإرشادي إلى مهارات جزئية حتى يسهل التركيز على كل مهارة مباشرة في كل مرة، ويشجع المسترشد على استدخال المهارات الفردية وأن يتقنها حتى يصبح سلوكه فعالاً.

يلخص جيري أوثير وآخرون (Authier & Al 1975) النموذج النفس-تربوي على النحو التالي: نقص رضا المسترشد - تحديد هدف - تدريس مهارة - تحقيق هدف - رضا المسترشد.

ينصح المرشدون النفسيون الذين يستخدمون الإرشاد المصغر حسب النموذج النفس-تربوي، بضرورة التدرب على هذا النموذج.

يطلق البعض على مراكز إرشاد الصحة النفسية التي تستخدمه بكثرة إسم عيادات التدريس وينظر إلى المرشد النفسي على أنه "مربي نفسي" أو معلم مهارات، ولذلك يستطيع المعلم المرشد استخدام فنياته.

يلخص ألين إيفي وجيري أوثير (Ivey & Authir 1978) النموذج النفس-تربوي في الإجراءات التالية:

- المقابلة الأساسية: المختصرة لتحديد الموضوع والأسلوب المتبع والمهارة المراد تعلمها والتدرب عليها، ويمكن أن تسجل على شريط فيديو.
- التدريب والتعلم الخبري: حيث تعد نماذج مبسطة للمهارات الرئيسية المطلوب التدريب عليها، ويقدمها المرشد أو خبير ماهر كنموذج عملي لكل مهارة على حدة، ويسجل على شريط فيديو ويشاهدها المسترشد، بحيث تكون هناك مهارة واحدة في كل مرة، ويتدرب عليها المسترشد بطريقة المحاكاة، أو لعب الدور.
- إعادة المقابلة: حيث يتم إعادة إجراء المقابلة، ويمكن أن يتم تسجيلها على شريط فيديو آخر ويشاهد المسترشد هذا الشريط مع المرشد، وهنا تتاح فرصة ملاحظة الذات، ومواجهتها والاستفادة من التغذية المرتدة، ويمكن استخدام طرق إرشادية أخرى مساعدة، مثل: المناقشة الجماعية. (حامد زهران، 1998: 394).

3. 2. 3) عملية الإرشاد المصغر:

تشتمل عملية الإرشاد المصغر في صورتها المبسطة على مكونات تتمثل فيما يلي:

- أ- الإعداد للعملية: أول إجراءات عملية الإرشاد المصغر هي الإعداد له، وتتمثل خطواتها في ما يلي:
- إستعداد المرشد، وتدريبه على مهارات وفنيات الإرشاد المصغر.

- إعداد المسترشد لطريقة الإرشاد المصغر ، مع تأكيد دوره ومسئوليته فيه.
- إعداد وتهيئة ظروف العملية ومتطلباتها (المكان ، الوقت ، الوسائل).
- ب- **تحديد الأهداف** : يهدف الإرشاد المصغر إلى إحداث تغيير في سلوك المسترشد، وتنمية مهاراته. ويجب أن يتم تحديد أهداف عملية الإرشاد المصغر وذلك في ضوء حاجة المسترشد إلى المساعدة في حل مشكلة محددة تحديدا مباشرا، وبحيث يكون التركيز على المسترشد وعلى مشكلته، ويتم تدريبه على المهارات المطلوبة في أقصر وقت ممكن، ويتم تحديد الأهداف العامة والأهداف الخاصة والأهداف الإجرائية، حتى يمكن توجيه عملية الإرشاد لتحقيقها.
- ج- **العلاقة الإرشادية** : يؤكد روبرت إليوت (1985) على أهمية العلاقات البينشخصية في عملية الإرشاد بصفة عامة، وعملية الإرشاد المصغر بصفة خاصة. ويتطلب الإرشاد المصغر مهارات خاصة من جانب المرشد في إقامة العلاقة الإرشادية مع المسترشد، كأن يظهر له الاهتمام، ويتقبل مشاعره وأفكاره، ويساعده على اكتساب المهارات.
- وفي هذا الصدد يوضح دينتون Denton (1972) أن قوة ومتانة العلاقة الإرشادية تؤثر تأثيرا حسنا في فعالية العملية الإرشادية وفي تغيير السلوك . كما يؤكد جرانوف Granoff (1971) بأن البوح والانفتاح أو كشف الذات، يحتاج إلى علاقة إرشادية متينة . (محمد حامد زهران، 2000 : 27)
- د- **التعاقد** : عبارة عن إتفاق تعاقدى شفوي أو مكتوب، يتم بين الطرفين (المرشد والمسترشد) أو أكثر (المرشد وأعضاء الجماعة)، لتحقيق سلوكيات موجبة لأطراف ذلك التعاقد وعلى كل طرف أن يعرف ماله وما عليه، وما هو متوقع منه وما هو متوقع من الطرف الآخر وأن يلتزم بالخطة الإرشادية. ويفضل أن يحرر هذا التعاقد ويوقعه الطرفان ويكون ملزما لهما حسب بنوده. (محمد حامد زهران، 2000 : 26)
- هـ- **جمع المعلومات** : يتم جمع المعلومات في عملية الإرشاد المصغر، عن طريق المقابلة المقننة بأسئلة واستبيان، أو المقابلة الحرة (حيث يترك الحرية لتداعي أفكار المسترشد للحصول على معلومات يريد هو سردها، وتوجه أسئلة حرة تلقائية حسب واقع الجلسة). وعلى المرشد بسبب اختصار زمن الإرشاد أن يتقن بعض المهارات، مثل : السرعة في تقييم نقاط قوة وضعف المسترشد، وأن يكون إيجابيا في حفزه وتشجيعه على الكلام، واستخدام بعض الإيحاءات اللفظية والحركية، مثل حركة الرأس، أو التعبيرية كالابتسام والتعبير عن المشاعر وتلخيص المشاعر .
- و- **الجلسة الإرشادية** : يستغرق الإرشاد المصغر عددا محدودا من الجلسات، ولذلك يجب أن تتوفر في هذه الجلسات كل المقومات الفعالة والنجاح التي تتسم بها جلسة الإرشاد النفسي التقليدي، مثل:
 - إتقان مهارة الإصغاء إلى المسترشد.
 - تشجيع المسترشد للكشف عن ذاته.
 - الحصول على المعلومات والحقائق اللازمة وتعلم المهارات الضرورية.
 - الواقعية، حيث يقرب المرشد المسترشد من الواقع حتى يتفاعل معه ويتجنب الإضطراب الانفعالي.

- مواجهة المسترشد لذاته ومشكلاته.
- تقبل المرشد لسلبيات المسترشد، وتقبل المسترشد لإرشادات المرشد.
- إحترام فردية المسترشد في الشعور بمشكلاته والتعبير عنها.
- الفورية في تقديم التعزيز لتحقيق الاستجابة المطلوبة.
- النظرة الإيجابية لمشكلة المسترشد، والتأكيد له بأنه ليس الوحيد الذي يعاني من مثل مشكلته، وأن لها حلولاً متاحة بقدر إرادته وجهده لحلها.
- تفسير مشكلة المسترشد في حدود فهمه لها .

ز- **التعلم** : يعتبر التعلم جوهر الإرشاد المصغر، وهو سبيل اكتساب عادات ومهارات سلوكية جديدة. ويرى البعض أن عملية الإرشاد كلها عملية تعلم، ويقصد بالتعلم "تغير في السلوك أو في الأداء يحدث تحت شروط الممارسة والتكرار والخبرة".

ح- **الاستبصار** : من أهم ما يجب الحرص عليه في عملية الإرشاد المصغر، هو وصول المسترشد إلى الاستبصار، بمعنى فهم النفس ومعرفة الذات والقدرات والاستعدادات والدوافع ومصادر الإضطرابات والمشكلات وإمكانات حلها، ومعرفة الإيجابيات والسلبيات ونواحي القوة ونواحي الضعف. ويقصد بالاستبصار الوصول بالمسترشد إلى فهم أسباب مشكلاته النفسية.

يتضمن الاستبصار نمو إرادة المسترشد التي تساعد في حل مشكلاته والسيطرة عليها وتحويل خبراته من خبرات مؤلمة إلى خبرات معلمة، والاستفادة من الماضي والحاضر في التخطيط المستنير للمستقبل، وتحويل نقاط الضعف والسلبية إلى نقاط قوة وإيجابية. ودور المرشد في عملية الاستبصار هو دور المرأة البشرية التي تعكس للمسترشد نفسه بصورة واضحة ويؤدي إلى تعلم أفضل. (حامد زهران، 2003: 274)

ط- **تعديل السلوك** : تهدف عملية الإرشاد المصغر إلى تعديل السلوك الخاطيء أو غير المتوافق إلى سلوك سوي ومتوافق، أو تعزيز أو تثبيت السلوك السوي، بحيث يصبح السلوك أكثر فعالية وكفاءة. ولا يتطلب تعديل السلوك محو تعلم السلوك المرغوب فقط وإنما موضوع تعديل السلوك يتناول أيضا السلوك المرغوب فيه، فيعمل على تثبيته لدى الفرد للمحافظة على استمراريته. (محمد العمارة ، 2002: 20).

توضح هذه المكونات الخطوات التي ينبغي على المرشد إتباعها لتخطيط البرنامج الإرشادي المصغر وتنفيذه، كما تؤكد على أهم العمليات التي يجب أن تحدث أثناء الإرشاد، والتي تحقق النمو للمسترشد، وبالتالي تحقيق الفعالية في البرنامج .

3. 2. 4) الدليل العملي للإرشاد المصغر:

قدمت ويندي درايدن وكولين فيلثام Dryden & Feltham (1992) دليلاً عملياً للإرشاد

المصغر يسير المرشد على هداه لتسهيل عملية تنفيذ برامج الإرشاد المصغر، ويتلخص هذا الدليل فيما يلي:

أ- تحضير المسترشد لعملية الإرشاد:

- التأكد أن المسترشد يستجيب للمرشد من أول إتصال.
- تعريف المسترشد بموضوع تسجيل شرائط الفيديو.
- تقييم مدى مناسبة الإرشاد المختصر لمساعدة المسترشد.
- إحترام الخصوصية والمحافظة على السرية.
- معرفة أفكار المسترشد عن المدة التي سوف تستغرقها عملية الإرشاد.
- التعامل في ضوء نقاط الإتفاق العملية.

ب- تقييم اهتمامات المسترشد:

- إتاحة الفرصة للمسترشد ليتكلم.
- جمع المعلومات اللازمة عن المسترشد.
- وضع رد فعل المسترشد في الاعتبار.
- تشجيع اندماج المسترشد في عملية الإرشاد.
- استخدام اللغة المناسبة والسرعة المناسبة.
- استخدام تأثير المرشد على المسترشد بحكمة.
- مراعاة الفروق الفردية بين المسترشدين.
- الإتفاق على الهدف النهائي.
- تحديد الأهداف الوسيطة التي تؤدي إلى الهدف النهائي.
- شرح الأسلوب الإرشادي الذي سيتبع.

ج- بداية التغيير:

- بدء العمل.
- تنويع مستوى المساندة والتوجيه.
- الإستمرار في أسلوب العمل حتى تتحقق الأهداف.
- التعامل مع أي عوائق تطرأ وتعرض عملية الإرشاد.
- بدء العمل لتحقيق هدف تالي جديد.
- تحديد العمل على أساس الموضوعات أكثر من الاهتمامات.

د- تشجيع التغيير بواسطة الواجبات المنزلية:

- شرح أسباب وفوائد استخدام الواجبات المنزلية للمسترشد.
- التفكير في الأشكال المختلفة من الواجبات المنزلية.
- التأكد من أن الواجب المنزلي ينبع من موضوع الاهتمام الرئيسي في الجلسة.
- تحديد متى وكيف.

- تحديد محكات النجاح.
- الإطلاع على الواجب المنزلي.
- تقييم مدى نجاح المسترشد في عملية الواجب المنزلي.
- دراسة الأسباب في حالة المحاولة والفشل في عمل الواجب المنزلي.
- تحديد واجبات منزلية يقوم بها المرشد كمثال للمسترشد.

هـ- الإرشاد في حالة المرحلة الوسطى:

- الإستمرار في تناول الموضوعات وتجميع المكاسب.
- الإستمرار في الالتزام بالاهتمامات الأصلية.
- تأكيد مكاسب التوجيه نحو الهدف.
- التعامل مع أي أزمة قد تظهر.
- تقييم التقدم والتعامل مع أي إحباط قد يشعر به المسترشد بخصوص معدل التقدم.

و- إنهاء عملية الإرشاد:

- الإعداد لإنهاء عملية الإرشاد.
 - تشجيع التغيير الذاتي.
 - تشجيع التغذية المرتدة النهائية.
 - تعريف المسترشد أن إنهاء الإرشاد قد يشعر بعض المسترشدين بفقدان شيء.
 - مساعدة المسترشد لاستخدام ما تعلمه في المستقبل.
 - تقييم تقدم المسترشد في نهاية عملية الإرشاد . (حامد زهران ، 1997 : 336)
- وجود هذا الدليل يسهل العمل الإرشادي وينير الطريق أمام المرشد لتنفيذ خطوات البرنامج بدقة، ويجعله لا ينتقل إلى الخطوة التالية إلا إذا تأكد من تنفيذ الخطوة السابقة، كما يجعل عمله مرتب ومنظم، وهذا يساعده على الانتباه إلى كل مكونات العملية الإرشادية.

3. 2. 5) مزايا الإرشاد المصغر:

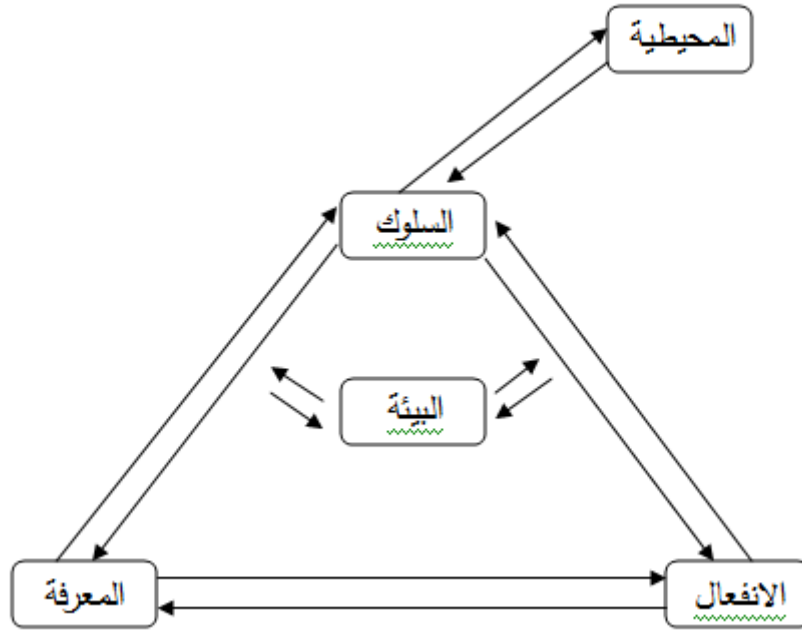
- مزايا الإرشاد المصغر عديدة إذا ما قورنت بعيوبه، وتتخلص أهم مزاياه فيما يلي :
- يخدم بكثرة المسترشدين، ويمكن أن يستخدم بكثرة في مراكز الإرشاد والمدارس والمؤسسات الإنتاجية، ويناسب بدرجة أكبر العمل في هذه المؤسسات.
 - يستغرق وقتاً أقصر من طرق الإرشاد الأخرى (المطولة نسبياً)، وهذا يؤدي إلى سرعة انتهاء عملية الإرشاد.
 - يتضمن التدريب على مهارات السلوك الحقيقي، ويمس الخبرة المباشرة والسلوك العملي للمسترشد، ويوفر فرصة التعلم الخبري.

- يبسط عملية الإرشاد، حيث يركز على مهارة منفردة لتعلمها وممارستها بإتقان في كل مرة وهذا يجعل المسترشد يلمس التحسن في تعلم المهارة، مما يشجعه ويساعده على تعلم المهارات التالية، ويتأكد أنه يستطيع تعديل سلوكه خطوة خطوة إذا أراد.
 - مرن، حيث يمكن أن يكون فردياً أو جماعياً، ويتم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ويجمع بين المنهج التتموي والوقائي والعلاجي، ويجمع بين النظرية والتطبيق؛ بحيث يناسب المرشدين المختلفين والمرشدين المختلفين والمشكلات المختلفة والظروف المختلفة.
 - يسهل استخدامه بواسطة الأخصائيين النفسيين العلاجيين، ومرشدي الصحة النفسية والمرشدين النفسيين المدرسين، والمدرسين المرشدين.
 - يتيح فرصة التغذية المرتدة المفيدة.
 - يقوي الروح المعنوية لفريق الإرشاد.
 - يعبر بصدق عن التكامل بين العلم والعمل، ويؤكد أهمية التكامل بين البحث والتدريب وبين التربية والإرشاد، مما يجعله النموذج الأمثل في ممارسة إرشاد الصحة النفسية.
 - يعتبر نموذجاً لممارسة الإرشاد الخياري، الذي يعتبر تركيباً من أساليب إرشادية مختلفة في إطار الصحة النفسية، فيما يمكن أن ينظر إليه كاستراتيجية منسقة في منظومة واحدة.
- يتضح مما سبق أن الإرشاد المصغر ذو أهمية كبيرة للتعامل مع المشكلات خاصة الدراسية منها، وذلك لأننا نعيش عصر السرعة وانعكاساته التي تفرض مطالب تستدعي ضرورة اللجوء إليه باعتباره من أنسب الطرق والأساليب التي تختصر عملية الإرشاد، ويمكن استخدامه في هذا الوقت. ونتيجة لذلك استخدمته الكثير من الدراسات والبحوث وأثبتت فعاليته.

ثانياً : العلاج المعرفي السلوكي

(1) مفهوم العلاج المعرفي السلوكي:

تُعتبر المدرسة المعرفية السلوكية من المدارس الحديثة في مجال علم النفس بصفة عامة، وفي مجال العلاج النفسي بصفة خاصة حيث بدأ الاهتمام بالاتجاه المعرفي السلوكي مع بداية النصف الأخير من القرن العشرين، ولم يكن ذلك الاهتمام وليد المصادفة ولكنه كان بمثابة تصديق لفكرة أن الناس لا يضطربون بسبب الأحداث ولكن بسبب ما يرتبط بهذه الأحداث من أفكار، إذ يشير (العقاد، 2001: 32) إلى أن المنطلق الرئيسي للعلاج المعرفي السلوكي هو التأثير المباشر للعمليات المعرفية الداخلية على سلوك الفرد، وأن تغيير تلك السلوكات يكون بطريقة معرفية-سلوكية، دون أن نلغي الجانب الانفعالي الذي يمثل الدور المحوري في إحداث السلوكات المضطربة، كما أضاف كوترو (Cottraux, 2011 : 3) أن السلوك والسيرورة المعرفية ليست النقطة الوحيدة المعنية بالتدخلات العلاجية إذ يتدخل الاثنان مع الانفعالات، وأن الاستراتيجيات المستخدمة في العلاج المعرفي السلوكي تأتي على ثلاث مستويات، معرفية، سلوكية، انفعالية، ويتم توضيح هذه العلاقة من خلال الشكل رقم (02) كما أشار إليه (Cottraux, 2011 : 4)



شكل رقم (02) : يوضح التفاعل بين كل من المعرفة، السلوك والأنفعال.

يتضح من خلال الشكل السابق الصيغة التفاعلية التي تكتسيها عملية الاستجابة للمثيرات الخارجية، حيث لا تقتصر على السلوك والمعرفة وإنما على تفاعل الجوانب الثلاثة المذكورة.

(2) نشأة العلاج المعرفي السلوكي :

يعتبر دونالد هيربرت هو مؤسس العلاج المعرفي السلوكي. الذي يعرفه فريمان بأنه أحد أنواع العلاج السلوكي الذي يهدف لتصحيح المفاهيم الخاصة بالسلوك اللاتوائمي، فهناك اتجاهين أساسيين في علم النفس هما الاتجاه المعرفي والاتجاه السلوكي ومن خلالهما بدأت الأفكار المعرفية والسلوكية. الأول يهتم بالجوانب المعرفية والآخر يركز على الجوانب السلوكية. يعتمد إطاره النظري على الإسهامات التي قدمها كل من ألبرت أليس في العلاج العقلاني الانفعالي وطريقه ميكنيبوم في إرشاد الذات في التعديل السلوكي.

(3) تعريف العلاج السلوكي المعرفي :

هو أسلوب علاجي يحاول تعديل السلوك والتحكم في الاضطرابات النفسية، من خلال تعديل أسلوب تفكير المنتفع وإدراكاته لنفسه وبيئته. (إبراهيم، عبد الستار وآخرون، 1993: 342).

كما عرفه (Steven & Beck, 1995 : 442) بأنه "تلك المداخل التي تسعى إلى تعديل أو تخفيف

الاضطرابات النفسية القائمة عن طريق المفاهيم الذهنية الخاطئة أو العمليات المعرفية"

وهو أسلوب جديد من أساليب العلاج النفسي، وهو مباشر وتوجيهي، تستخدم فيه آليات وأدوات معينة ومهارات معرفية وسلوكية، لمساعدة المريض لتحديد أفكاره السلبية ومعتقداته اللاعقلانية التي يصاحبها خلل انفعالي وسلوكي، وتحويلها إلى معتقدات يصاحبها ضبط انفعالي وسلوكي. كما أنه أحد طرق العلاج النفسي الذي يستعمل في الكثير من الأمراض النفسية مثل الكآبة والقلق وتعكر المزاج الثنائي القطب وحالات نفسية

أخرى ويستند على مساعدة المريض في إدراك وتفسير طريقة تفكيره السلبية؛ بهدف تغييرها إلى أفكار أو قناعات إيجابية أكثر واقعية، وهو يعتمد على معرفة الفرد للمشكلة وتحديدها تحديداً دقيقاً ومعرفة الأسباب المؤدية إلى حدوثها، وأن أفكاره ومشاعره اتجاه موقف أو حدث معين تؤدي إلى تصرفه بطريقة معينة بناءً على ما لديه من اعتقادات واتجاهات وأفكار اتجاه موضوع أو حدث معين، وحينما يعرف الشخص أن أفكاره تؤثر على مشاعره وعواطفه وبالتالي سلوكياته وتصرفاته، فإنه يصبح أكثر استبصاراً بحالته وما يدور في خلجات نفسه، وبالتالي يستعيد قدراته على نفسه ويتحكم بمشاعره وعواطفه وتتعدل سلوكياته وتصرفاته، وذلك يتم باستخدام العديد من الأساليب والتقنيات والفنيات والاستراتيجيات والتي تخص بتعديل الوظائف الخمسة الخاصة بالإنسان وهي الشخصية والاجتماعية والمهنية والروحية والترفيهية.

وقد ظهرت مجموعة من الطرق في إطار العلاج المعرفي السلوكي تقوم على أساس إعادة البنية المعرفية، وتقوم على افتراض أن الاضطرابات الانفعالية إنما تكون نتيجة لأنماط التفكير غير التكيفي، وتكون مهمة المعالج إعادة بناء هذه الجوانب المتصلة بعدم التكيف، ويندرج تحت هذه المجموعة طريقة أليس في العلاج العقلاني الانفعالي، وطريقة ميكنبوم في إرشاد الذات، وطريقة بيك في العلاج المعرفي. (الشناوي، عبد الرحمن، 1998: 213). فالنظرية المعرفية السلوكية تقترض أن الاضطراب النفسي ينشأ من الطلبات غير العقلانية التي يطلبها الإنسان ولا طاقة له بها، ولا تتفق مع منطق الواقع والحياة. (الزيود، 1998: 248).

4) العلاج المعرفي السلوكي عند ميكنبوم :

تعود أصول هذه النظرية إلى دونالد هيربرت ميكنبوم وهو أمريكي الأصل ولد في مدينة نيويورك عام 1940م، وحصل على البكالوريوس من كلية المدينة عام 1962م، وحصل على الماجستير من جامعة أليوني سنة 1965، ثم درجة الدكتوراه في علم النفس الإكلينيكي سنة 1966م، وكتب مجموعة من المراجع حول الإرشاد والعلاج السلوكي المعرفي، واشتهر بطريقة التحصين ضد الضغوط. (الخفش، 2011: 354).

وتعتبر النظرية السلوكية المعرفية من أحدث المدارس في علم النفس بصفة عامة، وفي مجال العلاج النفسي وتفسير الأمراض بصفة خاصة، ويشير مصطلح السلوك المعرفي إلى السلوك الذي يعكس إدراكات الفرد وأفكاره وقناعاته وتخيلاته. (الخطيب والحديدي، 1996: 309). فالعلاج النفسي السلوكي المعاصر أيضاً يسلم بأن الكثير من الاستجابات الوجدانية والاضطرابات النفسية والسلوكية تعتمد إلى حد كبير على وجود معتقدات خاطئة يبينها الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به، ومن هنا ابتكر المعالجون النفسيون مفاهيم وآراء مختلفة عن قيمة العوامل الذهنية والفكرية في الاضطراب.

ويلاحظ في العلاج النفسي "أن كل أشكال العلاج النفسي بما فيها المعرفي السلوكي، تعلم الناس أن يفكروا وأن يشعروا، وبالتالي أن يسلكوا بطريقة ملائمة ومختلفة"، ومن ثم فإن نجاح العلاج النفسي أو نجاح الشخص في تغييره الإيجابي يجب أن يكون مصحوباً بتحسن في طريقة تفكيره والتغيير فيها.

ويرى (باتيرسون، 1995: 99-102) أن العلاج المعرفي هو علاج الطرق العامة للتفكير التي تنشأ وتتطور في الحياة السوية، وهي أكثر ملائمة لهؤلاء الذين لديهم القدرة على الايتبطان والانعكاس، ويستطيعون

التفكير بكفاءة في جوانب مختلفة من حياتهم خارج نطاق المشكلة، وهي تنعكس على مساعدة المريض للتغلب على المدركات المشوشة والمضطربة، وخداع الذات والأحكام والقرارات غير الصحيحة، ونظراً لأن الاستجابات الانفعالية التي تجعل المريض يلجأ إلى العلاج ناتجة عن التفكير الخاطئ فإنها تزول بتصحيح التفكير.

ويساعد العلاج المعرفي المرضى على أن يستخدموا أسلوب حل المشكلات الذي يستخدمونه في مختلف شؤون حياتهم، ويساعد المعالج المريض في التعرف على طبيعة تفكيره الملنوي، وأن يتعلم طرقاً أكثر واقعية لتشكيل خبراته، ومن شأن هذا المدخل أن يكون ذا معنى بالنسبة للمرضى بسبب تطبيقهم السابق لمعرفة عن تصحيح المفاهيم والتفسيرات الخاطئة.

4. 1) تطور نظرية ميكينبوم :

بدأ ميكينبوم هذه النظرية أثناء تدريبه على مرضى الفصام في دراسة الدكتوراه في جامعة إلينوى، وذلك بتدريبهم على تنمية نوع من الحديث الذاتي الصحي من خلال أساليب الإشراف الإجرائي، ومن ثم تدريب الأطفال المندفعين على سلوك التروي، ومن ذلك خلص أن أسلوب التعليمات الذاتية له أهمية كبيرة في تغيير السلوك الذي يصدر عن الفرد، وهذا توافق مع علماء المسلمين أمثال الغزالي وابن القيم، فقد أشار ابن القيم إلى الدور الذي تلعبه الخواطر في السلوك الظاهر، حيث يرى أن بداية الأعمال هي خواطر، والخواطر تؤدي إلى الفكرة ومن ثم الإرادة التي تؤدي إلى الجوارح التي تقوم بالتصرفات، والخواطر السيئة تؤدي إلى منع السلوك الذي ينتج عنها كما أن إحلال خواطر أفضل محلها يؤدي إلى سلوك أفضل.

تقوم هذه النظرية على فرضية مفادها أن "الأشياء التي يقولها الناس لأنفسهم تحدد باقي الأشياء التي يفعلونها، فسلوك الإنسان يتأثر بالجوانب المختلفة لأنشطته والتي توجه بتكوينات متنوعة مثل الاستجابة الفسيولوجية، وردود الفعل الوجدانية، والمعارف (الجوانب المعرفية) والتفاعلات الاجتماعية الخاصة بالعلاقات مع الآخرين ويعتبر الحديث الداخلي أو المحادثة أحد هذه الأنشطة أو التكوينات.

وتعتبر بنية الحديث الذاتي المعرفي داخل الفرد عن النسق المعرفي الذي يعطي الفرد من خلاله المعاني والتصورات التي تمهد لظهور مجموعة معينة من الجمل أو العبارات الذاتية، وهي الجانب التنظيمي من التفكير الذي يراقب ويوجه إستراتيجية وطريق اختيار الأفكار، وأي تغيير في هذه البنية يتطلب تعلم مهارات جديدة عن طريق التشرب حيث تندمج الأبنية الجديدة في القديمة، أو عن طريق الإحلال أو الإزاحة حيث تواصل الأبنية القديمة مع الجديدة، أو عن طريق التكامل حيث تستمر أجزاء من البناء القديم في الوجود في بنية جديدة أكثر شمولاً. (الشناوي، 1995: 116)

وتتمثل فكرة هذه النظرية بالشكل التالي : (العزة وعبد الهادي، 1999: 150)



شكل رقم (03) : يوضح آلية تأثير الأفكار والمشاعر والسلوك

من هنا نستطيع القول أن ميكنيوم انطلق من الفرضية التي تقول بأن الأشياء التي يقولها الناس لأنفسهم تلعب دورا في تحديد السلوكيات التي سيقومون بها، وأن السلوك يتأثر بنشاطات عديدة يقوم بها الأفراد تعمم بواسطة الأبنية المعرفية المختلفة، وأن الحديث الداخلي يخلق الدافعية عند الفرد ويساعده على تصنيف مهاراته وتوجيه تفكيره للقيام بالمهارة المطلوبة، كما يرى بأن تعديل السلوك يمر بطريق متسلسل في الحدوث يبدأ بالحوار الداخلي والبناء المعرفي والسلوك الناتج، لذا فإن الاتجاه المعرفي عند ميكنيوم يركز على كيفية تقييم الفرد لسبب انفعاله، وإلى طريقة عزوه لسبب هذا الانفعال هل هو السبب أم الآخرين.

5) الافتراضات الأساسية للعلاج المعرفي السلوكي :

- أولاً : أفكار الفرد وصوره الذهنية وإدراكاته والأحداث الأخرى هي المؤشر الرئيسي في السلوك، فالتركيز عليها يعتبر طريقة فاعلة في تغيير سلوكه.
- ثانيا : الفرد مشارك فاعل في تعلمه، وهو ليس عضوا سلباً أو مستقبلاً أو سجلاً سلبياً لتأثيرات البيئة.
- ثالثاً : البيئة المعرفية المستخدمة في التعامل مع السلوكيات غير التكميلية يمكن ملاحظتها وقياسها بالأساليب الموضوعية، ويجب أن تظهر بوضوح أثناء معالجة السلوك.

6) المبادئ العامة التي يقوم عليها العلاج المعرفي السلوكي :

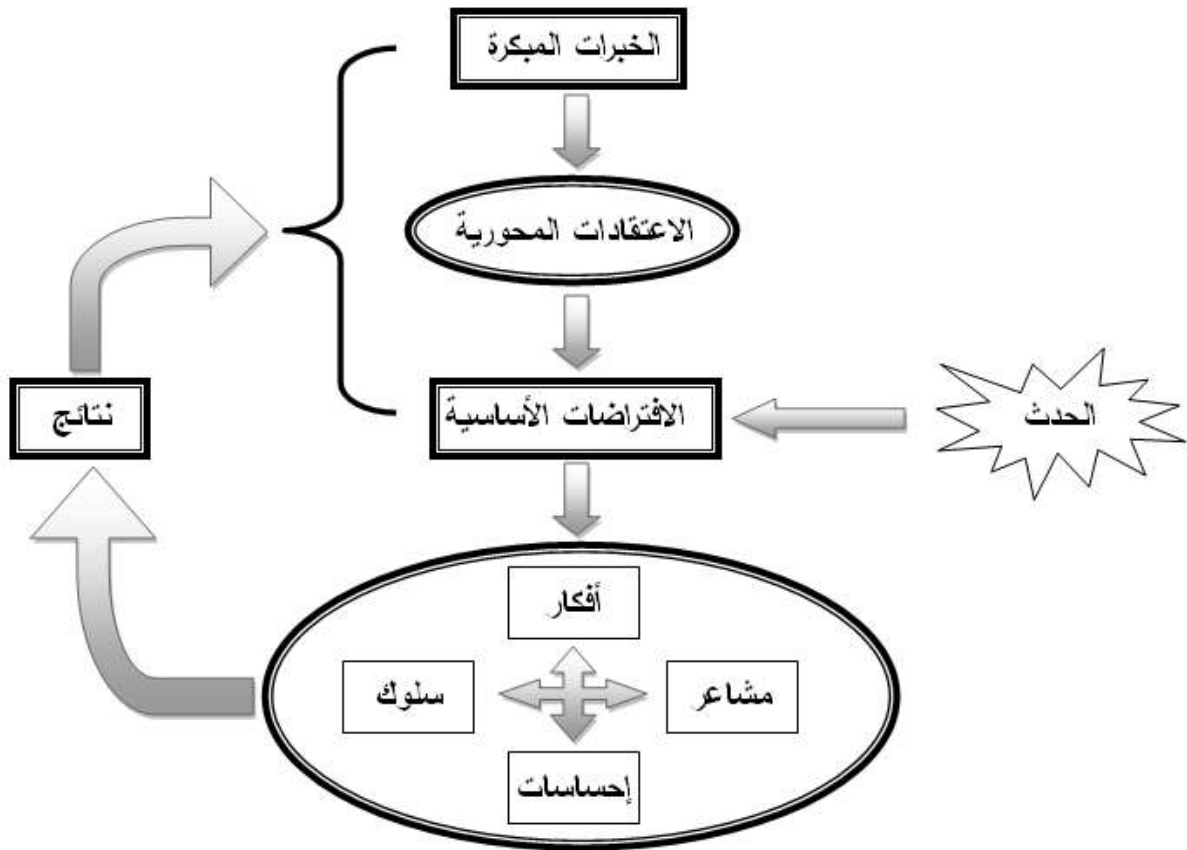
- يعتمد في صياغة مشكلة المريض على عوامل متعددة ومنها تحديد الأفكار الحالية للمريض، والأفكار التي تساهم في استمرار الوضع الانفعالي للمريض والتعرف على السلوكيات الغير مرغوب فيها.
- يتطلب وجود علاقة جيدة بين المعالج والمريض لتعزيز الثقة عن طريق قدرة المعالج إبداء التعاطف والاهتمام بالمريض والاحترام الصادق له.
- يشدد المعالج على أهمية التعاون والمشاركة النشطة والعمل كفريق.
- يسعى المعالج لتحقيق أهداف معينة لحل مشكلات معينة.
- يركز العلاج على الحاضر وعلى المواقف التي تنتج القلق والاكتئاب لدى المريض، ومع ذلك يتطلب الأمر الرجوع للماضي. (عبد الله، 2000: 6)

- هو علاج تعليمي يهدف لجعل المريض معالجا نفسيا كما أنه يهتم كثيرا بتزويد المريض بالمهارات اللازمة لمنع عودة المرض (الانتكاس)
- تتم الجلسات وفق أجندة (جدول عمل معين) يحاول المعالج تنفيذه قدر المستطاع. (المحارب، 2000: 38-39)
- يعلم العلاج المعرفي السلوكي المريض كيف يتعرف على الآثار والاعتقادات غير الفعالة وكيف يقومها ويستجيب لها.
- يستخدم فنيات ومهارات متعددة لإحداث تغيير في التفكير والمزاج والسلوك.
- يؤكد العلاج المعرفي السلوكي على أن يكون المعالج صريحا مع المريض، يناقش معه وجهة نظره حول المشكلة ويتعرف على أخطائه ويسمح للمريض بمعارضته ومناقشته. (الخفش، 2011: 346-389)

(7) أهداف العلاج المعرفي السلوكي :

- تعليم المريض كيف يلاحظ ذاته ويحدد الأفكار التلقائية التي يقررها لنفسه.
- مساعدة المريض على أن يكون واعياً بما يفكر فيه.
- مساعدة المريض على إدراك العلاقة بين التفكير والمشاعر والسلوك.
- تعليم المريض كيف يقيم أفكاره وتخيالاته وخاصة تلك التي ترتبط بالأحداث المضطربة.
- تعليم المريض تصحيح ما لديه من أفكار خاطئة وتشوهات معرفية.
- تحسين المهارات الاجتماعية من خلال تعليم أساليب التعامل مع الآخرين.
- تدريب المريض على استراتيجيات وفنيات معرفية وسلوكية متباينة.
- تدريب المريض على توجيه التعليمات لذاته ومن ثم تعديل سلوكه.
- إبداء التحكم وتقوية السيطرة على الذات.
- مقاومة المرض وتقوية الهوية الذاتية. (عبد الله، 2000: 53)

(8) النموذج العام للعلاج المعرفي السلوكي :



شكل رقم (11) : يوضح النموذج العام للعلاج المعرفي السلوكي

(9) بعض الأساليب العلاجية المستخدمة في العلاج المعرفي السلوكي :

9. (1) إعادة البنية المعرفية : يقوم على فكرة أن الناس يضطربون لأنهم يقبلون أفكاراً غير عقلانية، وما أن يتبنى الفرد هذه الأفكار فإن الأسرة من الممكن أن تتبنى مثل هذه الأفكار، ويمكن للمعالج أن يقوم بإعادة بنائها من خلال :

أ- تغيير الطريقة التي يفكر بها الفرد أو الأسرة ويحاول أن يوضح للأعضاء أن ما نقوله لأنفسنا يصبح ما نعتقده ويتحكم في تصرفاتنا وسلوكنا.

ب- فحص الأفكار غير العقلانية التي يمكن أن تكون عند الفرد أو الأسرة.

ت- تشجيع الفرد أو الأسرة على إشعارهم بأن التمسك بالأفكار غير العقلانية نتيجة مشاعرهم ويربط بين المظاهر السلوكية والانفعالية.

ث- يحاول أن يتعرف الفرد أو الأسرة على التطبيقات السلوكية. (كفافي، علاء الدين، جهاد،

2006: 310-312)

9. (2) النمذجة : تعد هذه التقنية أكثر فعالية للتعليم من مجرد الاعتماد على معاقبة الاستجابات الخاطئة، إذ يمكن تعلم مهارات أو سلوكيات جديدة من خلال ملاحظة شخص آخر يقوم به، فمن خلال

الملاحظة يمكن للمرء أن يتعلم استخدام السلوكيات التي تعد بالفعل جزءاً من مخزونه السلوكي من خلال "انتباه المنتفع للنموذج (تذكر المنتفع للمعلومات التي قدمها النموذج) يؤدي المنتفع السلوك المنمذج. (تيموثي -ج- تروج، 2007: 646-647)

9. 3) المشورة والنصح : المشورة هي طلب المنتفع لرأي المعالج في أي أمر من أمور حياته، أما النصح فهو من المعالج بإبداء رأيه ون طلب من المنتفع. (طه، فرج، 2004: 43)

9. 4) الواجبات المنزلية : حيث يكلف المعالج المنتفع ببعض المهام المنزلية (تدوين الأفكار، قراءة بعض الكتب...). (الشناوي، 1995: 116)

9. 5) أسلوب الاسترخاء : وهو أحد أساليب التنشيط الذهني للتغلب على القلق والغضب ويتم في مكان هادئ لمساعدة المنتفع على منع العقل من التفكير في المشكلات والبعد عن الضغوط. (طه، رامز، 2001: 34)

9. 6) التدريب على مواجهة الضغوط : وهي عملية تقوم على أساس مقاومة الضغوط عن طريق برنامج يعلم المعلم فيه المنتفع كيف يواجه مواقف متدرجة من الضغوط من خلال ثلاث مراحل هي :

أ- مرحلة التعلم : يزود فيها المعالج المنتفع بإطار تصوري لفهم طبيعة ردود الفعل تجاه الضغوط والنظر للمشكلة بشكل عقلائي.

ب- مرحلة التكرار : يتم فيها تزويد المنتفع بأساليب مواجهة الضغوط كالاسترخاء ووسائل مواجهة معرفية.

ت- مرحلة التطبيق : وتشتمل على المناقشة وتكرار السلوك والتعزيز. (مفتاح عبد العزيز، 2001: 63-64)

10) الفنيات والتكتيكات المستخدمة في العلاج المعرفي السلوكي :

أولاً: الفنيات المعرفية (فنيات صرف الانتباه) :

- التركيز على شيء معين : يدرّب المنتفع بالتركيز على شيء ما ويصفه لنفسه.
- الوعي الحسي : يدرّب المنتفع على ملاحظته للبيئة المحيطة به أو ما يدور بداخل الجسم.
- التمرينات العقلية : العد التنازلي أو ذكر الحيوانات، أو الأطعمة أو البلدان أو تذكر حدث معين.
- الذكريات والخيالات السارة : أذكر الحداث السارة بأكبر قدر من الوضوح بينك وبين نفسك.
- ممارسات نشاط مركب : ممارسة النشاطات العقلية والجسدية معا في وقت واحد. (السيد، 2008: 150-151)

ثانياً: الفنيات السلوكية :

- جدول المشاعر وسجل الأفكار الخاطئة : يطلب من المنتفع تسجيل المشاعر والمواقف التي يمر بها طوال اليوم وكذلك تقييم كل نشاط من حيث ارتياحه له وقدرته على التحكم فيه.

- **جدول النشاطات :** وضع جدول للنشاطات اليومية بأفكار جديدة بهدف الحصول على أكبر قدر من الراحة والشعور بالقدرة على التحكم.
- **التدريب على التخلص من المشاعر السلبية.**
- **التعامل مع المواقف التي يخافها المنتفع تدريجياً :** يتم بتجزئة العمل أو الموقف المرغوب بصورة تجعل المنتفع قادراً على إنجازه. (حسين، حسين، 2006: 125)

ثالثاً: التقنيات السلوكية المعرفية :

يتم تخصيص معظم وقت الجلسات العلاجية والواجبات المنزلية لتدريب المنتفع على تحديد أفكاره السلبية الآلية غير العقلانية وافتراضاته الخاطئة على تفحصها واختبارها، وفي هذه المرحلة يهدف العلاج المعرفي السلوكي إلى تخفيف التوتر عن طريق تعلم مهارات التعرف على الأفكار والافتراضات غير الصحيحة ومن ثم يتيح إعادة صياغتها بالطريقة الصحيحة واستبدال السلوك المرضي بالصحيح. (أبو فايد، 2010: 70).

خلاصة :

في الأخير فإن الباحثة ترى أن العلاج المعرفي السلوكي يلتقي مع التعاليم الدينية كثيراً، من حيث نظرتة للإنسان، التي تقوم على قدرته على توجيه نفسه وإصلاحها، وذلك من خلال قدرته على التعلم الذاتي وتوظيفه لذلك في تعديل سلوكه وأفكاره، وهو ما يبدو جلياً في الآية رقم 11 من سورة الرعد حيث يقول تعالى فيها: {لَهُ مُعَقَّبَاتٌ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَمِنْ خَلْفِهِ يَحْفَظُونَهُ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ وَإِذَا أَرَادَ اللَّهُ بِقَوْمٍ سُوءًا فَلَا مَرَدَّ لَهُ وَمَا لَهُمْ مِنْ دُونِهِ مِنْ وَالٍ}

الفصل الثالث

الفعالية الذاتية

تمهيد

- (1) تعريف الفعالية الذاتية
- (2) الفعالية الذاتية وبعض المفاهيم المرتبطة بها
- (3) نظرية الفعالية الذاتية لـ "ألبرت باندورا" (1977)
- (4) أبعاد فعالية الذات
- (5) مصادر فعالية الذات
- (6) أنواع الفعالية الذاتية
- (7) خصائص الفعالية الذاتية
- (8) العوامل المؤثرة في فعالية الذات
- (9) مظاهر السلوك المتأثرة بمعتقدات فعالية الذات
- (10) الفعالية الذاتية المرتفعة-المنخفضة
- (11) آثار الفعالية الذاتية

خلاصة

تمهيد :

تعتبر الفعالية الذاتية Self-Efficacy لدى الفرد من أهم مفاهيم علم النفس الحديث الذي وضعه باندورا الذي يرى أن معتقدات الفرد عن مدى فاعليته تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة، سواء المباشرة أو غير المباشرة، ولذا فإن الفعالية الذاتية يمكن أن تحدد المسار الذي تتبعه كإجراءات سلوكية، إما في صورة ابتكارية أو نمطية. فهي تعد أساساً لتحديد مستوى دافعية الفرد ومستوى صحته النفسية وقدرته على الإنجاز الشخصي. وعليه فإن مستوى الفعالية الذاتية يؤثر على نوعية النشاطات والمهام التي يختار الفرد تأديتها وعلى كمية الجهد الذي يبذله لإنجاز مهمة أو نشاط ما. بل وعلى طول مدة المقاومة التي يبديها الفرد أمام العقبات التي تعترض طريقه، والعكس صحيح.

ووفق باندورا فإن السلوك الإنساني يعتمد، إلى حد كبير، على أحكام الفرد ومعتقداته عن كفاءته وقدراته وفعالته، وطبيعة المهارات السلوكية التي يمتلكها وطريقة التعامل مع أحداث الحياة. حيث يرى أن الأفراد الذين يتمتعون بفعالية ذاتية عالية يعتقدون أنهم قادرون على إحداث تغيير في البيئة، على العكس من الأفراد الذين يتصفون بفعالية ذاتية منخفضة، فإنهم ينظرون إلى أنفسهم بأنهم عاجزون عن القيام بأداء ناجح.

وعليه فإن مفهوم الفعالية الذاتية مرتبط بطبيعة الأفراد وما يمتلكون من قدرات في تحصيل المعارف والمهارات معتمدين على دواتهم باستخدام استراتيجيات خاصة بهم على أساس إدراك الفعالية الذاتية (: Bandura, 1986 33)، وتصورات الأفراد لفعاليتهم الذاتية هي أكثر التصورات تأثيراً في حياتهم اليومية وأكثر تأثيراً في اختيارهم مما يجعلهم إما سلبين أو إيجابيين في تقييمهم لذاتهم بحيث يصبحون إذا امتلكوا فعالية ذاتية مرتفعة ناجحين وإذا كانت فعاليتهم الذاتية منخفضة يصبحون مكتئبين.

وتعد الفعالية الذاتية من أهم ميكانيزمات القوة الشخصية لدى الأفراد، حيث تمثل مركزاً هاماً في دافعية الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط، فهي تساعد الأفراد على مواجهة الضغوط التي تعترضهم في مراحل حياتهم المختلفة (عواطف صالح، 1993: 48).

كما يرى باندورا أن الفعالية الذاتية ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي بل هي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما أنجزه الفرد فقط، ولكن أيضاً بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وأنها نتاج للمقدرة الشخصية (Bandura, 1982: 126).

1) تعريف الفعالية الذاتية :

يعد مفهوم فعالية الذات من أهم مفاهيم علم النفس الحديث، وهي من المفاهيم التي أصبحت شائعة في الكتابات النفسية، وترجع أهميتها إلى الدور الحيوي الذي تؤديه في دفع السلوك وتوجيهه واستمراره، فهي معيار النجاح في مختلف جوانب الحياة، حيث تتضمن اعتقاد الفرد بشأن المهارات التي يمتلكها وتؤثر في قراراته وسلوكياته في شتى المجالات.

حيث يرى هالين ودانهير (Hallin & Danaher, 1994) أن فعالية الذات هي ثقة الأفراد فيما يتعلق بقدرتهم على الأداء في المجالات المتنوعة ويكون لدى الفرد أكبر معرفة بنفسه إذا كانت لديه القدرة على إنجاز الهدف.

ويرى كيرنش (Kirmch, 1985) أن فعالية الذات تعني ثقة الشخص في قدرته على إنجاز السلوك بعيداً عن شروط التعزيز .

وعرف (العدل، 2001: 131) فعالية الذات بأنها : "ثقة الفرد الكامنة في قدراته، خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالبة الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقادات الفرد في قواه الشخصية، مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتقاول".

أما باندورا فقد أعطى مفهوماً من المفاهيم ذات الصلة الوثيقة بالإنجاز الإنساني في مختلف ميادين الحياة وهو فعالية الذات إذ ظهر هذا المفهوم من خلال مقالة نشرها باندورا عام 1977م بعنوان فعالية الذات نحو نظرية أحادية لتعديل السلوك والذي رأى فيه أن فعالية الذات تسهم في تحديد سلوك الإصرار والمثابرة لدى الأفراد وأن فعالية الذات تمثل وسيطاً معرفياً لتوقعات الفرد نحو فعاليته الذاتية وهي المحددة لطبيعة السلوك الذي سيقوم به ومقدار الجهد الذي سيبدله لتحقيق غاياته بالإضافة إلى درجة المثابرة التي سيقدمها في مواجهة المصاعب والمتاعب التي قد تقف عائقاً أمامه .

وتعد فعالية الذات من المفاهيم القوية فمن خلال معتقدات الفرد الشخصية حول فعالية الذات لديه يستطيع تحقيق الأهداف التي يسعى لإنجازها وإذا كان اعتقاد الفرد أنه لا يستطيع بلوغ أهدافه المرجوة فإنه يتخلى عن المحاولات المتكررة التي من شأنها تحقيق ما يسعى إليه فالفرد المتمتع بفعالية مرتفعة يكون أكثر إصراراً وتحملاً ومثابرة لإنجاز المهمات وتجعل منه أكثر اتزاناً وثقة بالذات والحصول على غاياته.

تاريخياً صناع القرار اغفلوا تأثير الفعالية الذاتية في الأداء كعنصر في تحقيق النجاح ومنذ ما يقارب 20 سنة افترض الباحثون أن الأداء يحدث نتيجة تفاعلات بشرية وفهم العقل وإدراك الفعالية الذاتية. ويحدد مستوى الفعالية الذاتية من خلال الفهم العقلي والتفاعلات البشرية التي تركز بصدق على المهارات الإيجابية ونقلها إلى بيئة العمل.

وفعالية الذات هي المفهوم الذي به تندمج كل تجارب الشخص وقدراته وأفكاره .

والفعالية الذاتية ليست فقط تقدير قدرة فرد لكن أيضاً المعتقدات التي يطورها الفرد بخصوص قدرته لإكمال مهمة بنجاح وتطور الفعالية الذاتية نتيجة العلاقة الوثيقة .

فعالية الذات هي كذلك أحكام الفرد وتوقعاته عن أداءه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض وتتبعك تلك التوقعات على اختيار الأنشطة المتضمنة في الأداء والجهد المبذول ومواجهة الصعوبات وإنجاز السلوك (Bandura, 1977).

والفعالية الذاتية المدركة تعرف بأنها إيمان الناس بقدراتهم والتي تؤدي إلى مستويات منتجة للأداء الذي يمارس النفوذ على الأحداث التي تؤثر على حياتهم ،كما تحدد معتقدات الفعالية الذاتية كيف يشعر ويفكر ويتصرف الناس وكيف يحفزون أنفسهم. كما تؤدي إلى تأثيرات مختلفة خلال التأمل (Bandura, 1994).

ويرى باندورا (Bandura, 1977) أن فعالية الذات تؤثر في أنماط التفكير والتصرفات المختلفة في الإثارة العاطفية، وكلما ارتفع مستوى فعالية الذات ارتفع بالتالي الإنجاز وانخفضت الاستثارة الانفعالية كما أن الأفراد ذوي الفعالية الذاتية العالية يعتقدون أنهم قادرون على عمل أشياء إيجابية يمكن من خلالها تغيير واقع البيئة

التي يعيشون فيها، أما ذوي الفعالية المنخفضة فإنهم يرون أنفسهم عاجزين عن إحداث سلوك له آثاره ونتائجه (عبد الرحمن، 1998: 399).

2) الفعالية الذاتية وبعض المفاهيم المرتبطة بها :

ترتبط الفعالية الذاتية بعدد من المفاهيم التي يجب تناولها بالتفصيل، والتي تتمثل في :

2. 1. الفعالية الذاتية ومفهوم الذات (Self-Efficacy and Self-Concept): دلت الدراسات التي

دارت حول موضوع مفهوم الذات على أنه يعتبر حجر الزاوية في الشخصية إذ أصبح مفهوم الذات الآن ذا أهمية بالغة ويحتل في هذه الأيام مكان القلب في التوجيه والإرشاد النفسي وفي العلاج الممرکز حول العميل (أي الممرکز حول الذات) (حامد زهران، 2001: 260). ويعرف غنيم (1987) مفهوم الذات على أنه الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه بما تتضمن من جوانب جسمية واجتماعية وأخلاقية وانفعالية يكونها الفرد عن نفسه من خلال علاقته بالآخرين وتفاعله معهم.

ويشير زهران (2001) إلى أنه يمكن تعريف مفهوم الذات بأنه تكوين معرفي منظم موحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكيونته الداخلية أو الخارجية، وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تظهر إجرائياً في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو (الذات المدركة، Perceived Self) والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي تعتقد أن الآخرين يتصورونها والتي يمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين (الذات الاجتماعية، Social Self) والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون (الذات المثالية، Ideal Self)، ووظيفة مفهوم الذات وظيفة دافعية وتكامل وتنظيم وبلورة عالم الخبرة المتغير الذي يوجد الفرد في وسطه؛ ولذا فإنه ينظم ويحدد السلوك.

ويذكر الأشول (1999) أن مفهوم الذات لدى الفرد له ثلاثة محتويات :

أ. **المحتوى المعرفي** : وهو محتوى الذات ومضمونها، والتي توضح ثمة أفكار، مثل : أنا نكي، طموح، طويل..الخ.

ب. **المحتوى العاطفي** : يقدم أحاسيس الفرد ومشاعره نحو ذاته، ويكون عادة من الصعب توضيحها لأن أحاسيس الفرد نحو ذاته عادة لا يعبر عنها بكلمات، حيث تتضمن أحاسيس ومشاعر عامة عن قيمة الذات.

ت. **المحتوى السلوكي** : يتمثل في ميل الفرد لكي يسلك نحو ذاته بطرق متعددة، فالشخص قد يسلك بطريقة فيها تقليل لذاته أو تساهل أو تسامح لذاته أو حساسية زائدة لبعض من سماته.

وقد ميز "بايارس وميلر" بين الفعالية الذاتية ومفهوم الذات بأن الفعالية الذاتية عبارة عن (تقييم محدد السياق للكفاءة في أداء مهمة محددة والحكم على مقدرة الفرد على أداء سلوكيات محددة في

مواقف معينة، أما مفهوم الذات فيشتمل على معتقدات القيمة الذاتية المرتبطة بالكفاءة المدركة لدى الفرد (Pagares & Miller, 1994).

وترى "عواطف" أن الفعالية الذاتية ترتبط بمفهوم الذات نظراً لأن الذات هي مركز الشخصية الذي تجتمع حوله كل النظم الأخرى، فالذات هي القادرة على تحقيق الذات من خلال الفعالية الذاتية المدركة لدى الفرد (عواطف صالح، 1994: 86).

ويرى "بايارس" أن هناك الكثير من الخلط بين "مفهوم الذات" ومصطلح "الفعالية الذاتية" فهناك الكثير من الباحثين الذين يستعملون المصطلحين كمترادفين، وآخرون يصفون "مفهوم الذات" على أنه شكل معمم للفعالية الذاتية ويختلف المفهومان في الآتي :

- الفعالية الذاتية تهتم بالاعتقادات في القابلية الشخصية، فهي أحكام الفرد على قدرته على أداء المهام المعطاة، أما "مفهوم الذات" فهو يحتوي على هذه الأحكام وأيضاً على المشاعر حول ما تستحقه الذات من تقدير فيما يتعلق بهذا الأداء.
- إذا كان "مفهوم الذات" يهتم بتقييم ما تستحقه الذات من تقدير، فإنه يعتمد في ذلك على كيفية تقييم الثقافة السائدة في المجتمع للخصائص التي يمتلكها الفرد وحكمها على مدى ملائمة سلوك هذا الفرد للقواعد السلوكية المسموح بها، أما أحكام الفعالية الذاتية فهي ترتبط بأحكام الفرد على قدراته الشخصية.
- ليست هناك علاقة ثابتة بين اعتقادات الفرد حول ما يستطيع أو ما لا يستطيع أداءه، وبين احترامه أو عدم احترامه لنفسه، مثلاً : قد يعتقد الفرد أن فعاليته الذاتية في مادة ما قليلة جداً، ورغم ذلك لا يشعره هذا بعدم الاحترام لذاته، وقد يعود ذلك لأنه لا يعتبر التفوق في هذه المادة شيئاً هاماً بالنسبة له. في مثل هذه الحالة لا يكون لدى الفرد "مفهوم الذات" وإنما لديه "الفعالية الذاتية".
- طريقة قياس "الفعالية الذاتية" تختلف عن طريقة قياس "مفهوم الذات" فالصيغة المثالية لقياس الفعالية الذاتية قد تكون "ما مدى ثقتك في نجاحك في المجال المقصود؟" أما الصيغة المثالية لقياس مفهوم الذات فقد تكون "المجال المقصود يجعلني أشعر بعدم الكفاءة".
- أحكام الفعالية الذاتية ترتبط بمهام محددة داخل ميدان محدد، كما أن لديها حساسية عالية للتأثر بالاختلافات القليلة حتى داخل المهمة الواحدة، فمثلاً : الفعالية الذاتية لقيادة السيارة تختلف عن القيادة داخل المدينة إلى القيادة على الطريق السريع؛ أما أحكام مفهوم الذات فهي أكثر عمومية حيث ترتبط بميدان محدد وليس بمهمة محددة كما أن هذه الأحكام أقل حساسية للتأثر بالاختلافات.
- مفهوم ذات الفرد يتكون من خلال مدى نجاحه في تحقيق مطالبه، فإذا كانت هذه المطالب قليلة فإن تحقيق الفرد القليل من النجاح يؤدي إلى شعوره بمستوى عالٍ من مفهوم الذات، وبالمقابل قد يعاني من مفهوم ذات ضعيف نتيجة وضعه متطلبات عالية صعبة التحقيق. من

هنا يتضح أن "مفهوم الذات" العالي لا يؤدي بالضرورة إلى التنبؤ الجيد بنوعية الإنجاز في المهام المعطاة، ولكن "الفعالية الذاتية" العالية يكون لديها احتمال أكبر في هذا التنبؤ. (Pagares, 1996)

2.2. الفعالية الذاتية وتقدير الذات (Self-Efficacy & Self-Esteem) : يعرف بخيت (1985) تقدير الذات على أنه مجموعة من الاتجاهات والمعتقدات التي يستعيدتها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، فهو حكم الشخص على نفسه، وقد يكون هذا الحكم بالموافقة أو الرفض. ويرى روزنبرغ (Rosenberg, 1978) أن تقدير الذات هو اتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت أو موجبة نحو نفسه، وهذا يعني أن تقدير الذات المرتفع معناه أن الفرد يعتبر نفسه ذو قيمة وأهمية، بينما تقدير الذات المنخفض يعني عدم الرضا عن النفس أو رفض الذات (عكاشة، 1990). أما عبد القادر (2003) فإنه يشير إلى أن تقدير الذات يدور حول حكم الفرد على قيمته بينما مفهوم الفعالية الذاتية يدور حول اعتقاد الفرد في قدرته على إنجاز الفعل في المستقبل وأن تقدير الذات يعنى بالجوانب الوجدانية والمعرفية معا وأما الفعالية الذاتية فهي غالبا معرفية وأن مفهوم تقدير الذات والفعالية الذاتية بعدان هاما لمفهوم الذات لأنهما يساهمان في صياغة مفهوم الفرد عن نفسه (مفهوم الذات). من هنا نستطيع الحكم بأن تقدير الذات هو الاهتمام بقياس ذات الشخص الحالية أما الفعالية الذاتية فتهم بقياس نجاح الفرد في المستقبل، أي أن مفهوم تقدير الذات هو أحد الأبعاد المكونة لمفهوم الفعالية الذاتية.

2.3. الفعالية الذاتية وتحقيق الذات (Self-Efficacy & Self-Actualization) :

يعرف دسوقس (1990) تحقيق الذات على أنه عملية تنمية استطاعات ومواهب الفرد، وتفهم وتقبل ذاته، كما يذكر "الشعراوي" أن تحقيق الذات حاجة تدفع الفرد إلى توظيف إمكانياته وترجمتها إلى حقيقة واقعة ويرتبط بذلك التحصيل والإنجاز والتعبير عن الذات، لذلك فإن تحقيق الفرد لذاته يشعره بالأمن والفعالية وأن عجز الفرد عن تحقيق ذاته باستخدام قدراته وإمكانياته، يشعره بالنقص والدونية وخيبة الأمل، مما يعرضه للقلق والتشاؤم (الشعراوي، 2000).

وفي هذا الصدد يذكر الفرماوي (1990) أنه يوجد لفظ Efficacy ولفظ Efficiency في قواميس اللغة الإنجليزية بمعان مترادفة وهي الفعالية والكفاءة.

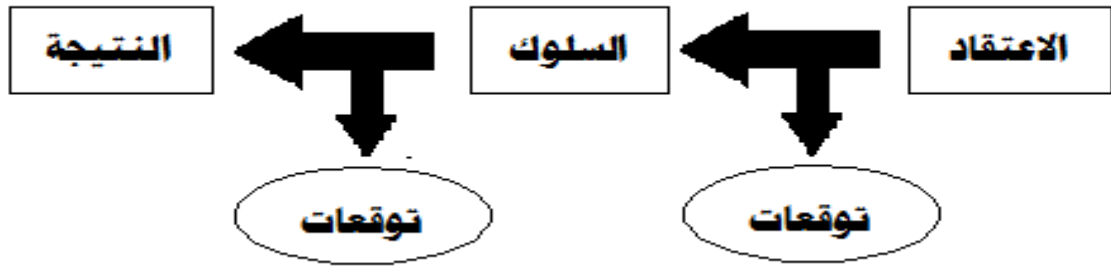
كما يذكر زيدان (2000) أنه بالرجوع إلى قواميس اللغة لتحديد الترجمة الصحيحة للمصطلحين، فقد وجد مصطلح Efficacy يرد عند كل من إلياس (1983)، وحسن سعيد الكرامي (1987)، ومنير البعلبكي (1993) بمعنى الفاعلية؛ في حين ورد مصطلح Efficiency بمعنى الكفاية. وجدير بالذكر أن قواميس علم النفس قد تناولت مصطلح Efficacy بمعنى الفاعلية، ومصطلح Efficiency بمعنى الكفاية (دسوقي، 1990: 37).

لذلك فإننا نستعمل في هذه الدراسة مصطلح Self-Efficacy كمرادف لـ "الفعالية الذاتية" باللغة العربية.

3) نظرية الفعالية الذاتية لـ "ألبرت باندورا" (1977) :

انطلق باندورا (1977) bandura في نظريته للفعالية الذاتية من اعتقاده بأن التأثير المرتبط بالمشيرات يأتي من الدلالة التي تعطيها الفعالية التنبؤية predictive efficacy للفرد وليس من كون هذه المشيرات مرتبطة على نحو آلي بالاستجابات، وقد نظر باندورا للفعالية الذاتية على أنها أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض أو ذات ملامح ضاغطة (stressful). وتتعاكس هذه التوقعات في اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول والمثابرة ومواجهة مصاعب انجاز السلوك. (pajares.1996 : 546)، وتقوم نظرية الفعالية الذاتية على الأحكام التي يصدرها الفرد وعلى مدى قدرته على تحقيق الأعمال المختلفة المطلوبة منه عند التعامل مع المواقف المستقبلية ومعرفة العلاقة بين هذه التعليمات والأحكام الفردية والسلوك التابع لها والنتائج عنها وهذه الأحكام تعتبر محددات السلوك لدى الفرد في المواقف المستقبلية (عواطف صالح، 1993: 462).

ويرى الفرماوي (1990) أن باندورا يفرق في نظريته بين توقعات الفعالية الذاتية، والتوقعات الخاصة بالنتائج، ويبدو ذلك من خلال الشكل التالي :



شكل رقم (05) : يوضح الفرق بين الفعالية الذاتية وتوقعات النتائج.

ومن الشكل رقم (05) تتضح أن توقعات نتائج السلوك هي اعتقاد أن سلوكا معينا قد يؤدي إلى نتيجة محددة في حالة معينة، أما اعتقاد فعالية الذات فهو الاعتقاد بأنني أستطيع أداء السلوك الذي ينتج عنه النتيجة (maddux ;2000 : 5).

ويعني ذلك أن توقعات الفعالية الذاتية تسبق توقعات الفرد عن ناتج أو مخرجات السلوك ويقرر باندورا أن كلا من الفعالية الذاتية والتوقعات عن المخرجات ميكانيزمان يتدرجان فيما يسمى بالتقييم الذاتي self-evaluation وهما يحددان معا انجاز السلوك على نحو ما.

ويضيف باندورا (1982) Bandura أن الفعالية الذاتية المرتفعة والمنخفضة ترتبط بالبيئة فعندما تكون الفعالية مرتفعة والبيئة مناسبة يغلب أن تكون النتائج ناجحة، وعندما ترتبط الفعالية المنخفضة ببيئة غير مناسبة يصبح الشخص مكتئبا حين يلاحظ أن الآخرين ينجحون في أعمال صعبة بالنسبة له، وعندما يواجه الأشخاص

ذوو الفعالية المرتفعة مواقف بيئية غير مناسبة فإنهم يكيّفون جهودهم ليغيروا البيئة، وقد يستخدمون الاحتجاج والتنشيط الاجتماعي أو حتى القوة لإثارة التغيير ولكن إذا أخفقت جهودهم فسوف يستخدمون مسارا جديدا. وحين ترتبط الفعالية الذاتية المنخفضة مع بيئة غير مناسبة فثمة تنبؤ بعدم الاكتراث والاستسلام لليأس. ويشير جابر إلى أن باندورا قد توصل في نظريته عن الفعالية الذاتية (1977) بتحقيق توازن بين مكونين أساسيين لبناء النظرية وهما التأمل الإبداعي والملاحظة الدقيقة، وبذلك فهو يختلف عن كل من فرويد ويونج وأدلر (Freud & Yung & Adler)، حيث نجدهم قد وضعوا نظرياتهم بناء على ملاحظاتهم وخبراتهم الإكلينيكية، كما أنه يختلف عن كل من دولارد وميلر وسكينر (Dollard & Miller & Skinner) لأن نظرياتهم أقيمت على دراسات وتجارب أجريت على الحيوان، بينما نظرية الفعالية الذاتية تقوم على بيانات مستمدة بعناية من دراسات الإنسان (جابر، 1990). ويذكر بايارس (Pajares 1996) أن باندورا حدد عدة حالات يمكن خلالها تعميم أحكام الفعالية الذاتية عبر النشاطات المختلفة وهي:

- أ. عندما تتطلب المهمات المختلفة نفس المهارات الفرعية، فمن الممكن في هذه الحالة توقع أن أحكام الفرد حول قدرته على إظهار المهارات الأساسية، يعني أنه يستطيع أن يؤدي مهاماً مختلفة.
- ب. إذا كانت المهارات المطلوبة لإتمام نشاطات مختلفة، مهارات متلازمة أي يتم اكتسابها معا، فإنه إذا اعتقد الفرد أنه يستطيع أداء أحد هذه الأنشطة فهو بالتالي يستطيع أداء باقي الأنشطة.
- ت. أيضا هناك ما يسمى تحول الخبرات (ransforming experiences) وهو نتيجة لتحقيق شيء صعب، فهذا الإنجاز القوي، يقوي اعتقادات الفرد لفاعليته الذاتية عبر مساحات متنوعة وغير مترابطة من النشاطات.

4) أبعاد فعالية الذات :

يري باندورا (Bandura, 1977) أن فعالية الذات تتكون من ثلاثة أبعاد هي :

○ مقدار الفعالية Managnitude :

ويمكن تغيير مقدار الفعالية تبعا لصعوبة الموقف وطبيعته، ويتضح مقدار الفعالية الذاتية بصورة أكبر عندما تكون المهمات مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة، والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية.

○ العمومية Generality :

ويقصد بالعمومية انتقال توقعات الفعالية إلى مواقف أخرى مشابهة، وتختلف هذه التوقعات باختلاف عدد من المكونات مثل: القدرات السلوكية والمعرفية والوجدانية للفرد، درجة التشابه بين الأنشطة، الطرق التي يعد الفرد بها إمكاناته، وخصائص الفرد المتعلقة بالسلوك الموجه، والتفسيرات الوصفية للمواقف.

○ القوة Strength :

ويتحدد بعد القوة في خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف. فالفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه الاجتهاد والإصرار في العمل وبذل أقصى طاقاته في مواجهة الخبرات اللاحقة والمواقف الصعبة القادمة، كما أن الشعور بقوة فعالية الذات تمكن الفرد من اختيار الأنشطة التي سينجزها بنجاح.

5) مصادر فعالية الذات :

وضع باندورا أربعة مصادر أساسية للمعلومات تشتق منها فعالية الذات. كما يمكن أن تقوى أو تضعف من خلالها، وهي :

5. 1. خبرة السيطرة : يعتمد هذا المصدر على الخبرات التي يعيشها الفرد، فالنجاح عادة يرفع توقعات

الفعالية، بينما الإخفاق المتكرر يخفضها (Gist et Mitchell, 1992) ويتطلب الإحساس بالفعالية القوية خبرة في التغلب على العقبات من خلال بذل الجهد والمثابرة المستمرة والمتواصلة.

ويسجل الناس الزيادات الملحوظة في الفعالية الذاتية عندما تدحض تجاربهم والمعتقدات الخاطئة عما يخافونه وعندما يكتسبون المهارات الجديدة للتمكن من الأنشطة المتوقعة (Bandura, 1982)، كما أن المعلومات المطلوبة لتقييم الفعالية الذاتية يحصل عليها بواسطة سيطرة الأداء وتجارب التعلم البديل والإقناع اللفظي والإثارة الفيزيولوجية حيث تعمل إنجازات الأداء سجل معرفي يتشكل من خلاله معتقدا ذاتيا يوضح إمكانيات تحقيق المهمة المستقبلية. (Bandura, 1977) وينظر للسيطرة كموديل تصوري للعمل يعتقد أن النتائج تحدث إما بالصدفة البحتة وفي هذه الحالة يكون مصدر السيطرة خارجيا أو تحدث كنتيجة مباشرة لمجهود الشخص وفي هذه الحالة يكون مصدر السيطرة داخليا.

ترتكز الفعالية الذاتية على الإيمان بالقدرة لعمل سلوك مرغوب، كما أن القدرة الفعلية ونتيجة العمل ثانويتان إلى القدرة المدركة لتحقيق السلوك. (Bandura, 1977).

ويعتقد الشخص ذو الفعالية الذاتية العالية أنه قادر على إنجاز السلوك ولديه الرغبة في متابعة النشاط بالرغم من الصعوبات التي تواجهه. كما أن الاعتقاد بعدم الفعالية نتيجة الفشل يعيق استعداد الشخص لمواجهة الصعاب. كما تتطور اعتقادات الفعالية من إدراك الشخص لكفاءته في أداء السلوك. وتنتج المعتقدات الغير فعالة من فشل في توقعات أداء الشخص. وتشير الأغلبية إلى اختصاصات العمل التي فيه يحكم الناس على أنفسهم بالفعالية (Oleary, 1985) وتخلق بعض تجارب الفعالية الذاتية أوضاع محددة يستطيع أن يطور الناس منها إحساس أكثر عمومية لفعالية الذات (Bandura, 1977 a, 1997).

5. 2. الخبرات البديلة : يرى باندورا (Bandura, 1982) أن تقدير فعالية الذات يتأثر بالخبرات البديلة والتي

يقصد بها اكتساب الخبرة من رؤية الآخرين المشابهين وهم يؤدون الأنشطة بنجاح حيث تزيد رؤية الفرد للمشابهين له وهم يؤدون الأنشطة بنجاح من جهده المتواصل وترفع معتقداته لأنه يمتلك نفس الإمكانيات اللازمة للنجاح ويستطيع أن يولد توقعات من المشاهدة والتي تحسن أداءه بالتعلم من المشاهدة للنماذج (Gist et Mitchell, 1992) ولنفس السبب رؤية آخرين يفشلون في أدائهم على الرغم من الجهد المرتفع تخفض معتقدات المشاهدين عن فعاليتهم ويقود جهودهم. كما تحدث تجارب التعلم البديل بمشاهدة نجاحات الآخرين وامتصاص الصراعات (Popper et Lipschiz, 1993).

وتسبق التجارب الاجتماعية الفعالية الذاتية وتؤثر عليها سواء أدركت فعالية ذاتية عالية أو منخفضة ويتأثر توقع الفعالية بالتعلم من التجارب أو من خلال العرض أو الوصف التحليلي للسلوك الوضعي الذي يولد المعرفة والاهتمام بإعادة النشاط.

5. 3. الإقناع اللفظي : أي الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والاقتراع من قبل الفرد أو المعلومات التي تأتي الفرد لفظيا عن طريق الآخرين وهو ما قد يكسبه نوع من الترغيب في الأداء أو العمل، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولته لأداء المهمة (Bandura, 1977).

وللإقناع الاجتماعي دوره أيضا حيث يشير إلى الأنشطة التي يؤديها الناس بنجاح في المهام المحددة المقترحة والتدريب وإعطاء تغذية راجعة تقييمية على الأداء، هي أنواع شائعة من الإقناع الاجتماعي (Bandura, 1977 ; Bandura et Gervone, 1986). كما أشارت دراسة (Bandura, 1982) إلى أهمية الإقناع اللفظي كاستخدام المحادثة والتعاون للوصول إلى مستوى فعالية ذاتية.

5. 4. الاستثارة الانفعالية : يعتمد الأفراد جزئيا على الاستثارة الفيزيولوجية في الحكم على فعاليتهم فالقلق والإجهاد يؤثران على فعالية الذات والاستثارة الانفعالية المرتفعة تضعف الأداء، ويمكن خفض الاستثارة الانفعالية بواسطة النمذجة ويضاف إلى ذلك ظروف الموقف نفسه (83 : Bandura, 1977).

وتؤثر حالات الأفراد الفيزيولوجية والعاطفية على أحكام الفعالية الذاتية بخصوص مهام محددة. التفاعل العاطفي للمهام (مثل القلق) يؤدي إلى أحكام سلبية عن القدرة لتكملة المهام (Bandura, 1988) وتعمل الإثارة الفيزيولوجية على تغيير العواطف لتناسب حكم الفعالية الذاتية (Bandura, 1982).

(6) أنواع الفعالية الذاتية:

يمكن تصنيف الفعالية الذاتية إلى عدة أنواع نذكر منها:

6. 1. الفعالية القومية: population –efficacy

الفعالية القومية قد ترتبط بأحداث لا يستطيع المواطنون السيطرة عليها مثل انتشار تأثير التكنولوجيا الحديثة، والتغير الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات، والأحداث التي تجري في أجزاء أخرى من العالم والتي يكون لها تأثيراً على من يعيشون في الداخل، كما تعمل على إكسابهم أفكاراً ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية واحدة أو بلد واحد (جابر، 1990: 477).

6. 2. الفعالية الجماعية: collective-efficacy

الفعالية الجماعية هي : مجموعة تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها. ويشير باندورا في هذا السياق إلى أن الأفراد يعيشون غير منعزلين اجتماعيا، وأن الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة لإحداث أي تغيير فعال، وإدراك الأفراد لفاعليتهم الجماعية يؤثر فيما يقبلون على عمله، كجماعات ومقدار الجهد الذي يبذلونه وقوتهم التي تبقى لديهم إذا فشلوا في الوصول إلى النتائج، وأن جذور فعالية الجماعة تكمن في فعالية أفراد هذه الجماعة. ومثال ذلك: فريق كرة القدم إذا كان يؤمن في قدراته ومقدرته على الفوز على الفريق المنافس فيصبح لديه بذلك فعالية جماعية مرتفعة والعكس صحيح (أبو هاشم 1994: 45).

6. 3. الفعالية الذاتية العامة: generalized self-efficacy

ويقصد بها قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج ايجابية ومرغوبة في موقف معين، والتحكم في الضغوط الحياتية التي تؤثر على سلوك الأفراد، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها والتنبؤ بالنشاط والمثابرة اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام به. (bandura 1986: 479)

6. 4. الفعالية الذاتية الخاصة: specific self-efficacy

ويقصد بها أحكام الفرد الخاصة والمرتبطة بمقدرته على أداء مهمة محددة في نشاط محدد مثل اللغة العربية (الإعراب-التعبير) أو في الرياضيات (الأشكال الهندسية) (أبو هاشم، 1994: 57).

6. 5. الفعالية الذاتية الأكاديمية: academic self-efficacy

تشير الفعالية الذاتية الأكاديمية إلى إدراك الفرد لقدراته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها. أي أنها تعني قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الفصل الدراسي وهي تتأثر بعدد من المتغيرات نذكر منها حجم الفصل الدراسي وعمر الدارسين ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي (العزب، 2004: 51).

(7 خصائص الفعالية الذاتية :

يشير " صديق" (صديق، 1986: 61) إلى عدة مظاهر للفعالية الذاتية يتميز بها الشخص الفعال والتي

منها نذكر:

7. 1. الثقة بالنفس وبالقدرات:

لعل من أهم صفات الشخص الواثق من نفسه قدرته على تحديد أهدافه بنفسه فنجده يقوم بأصعب الأعمال ببسر بالغ، كما نجده يثق فيما يسعى إليه، ومن ثم يصبر ويثابر على تحقيقه، فالثقة بالنفس هي طاقة دافعة تعين صاحبها على مواجهة شتى المواقف الجديدة.

7. 2. المثابرة:

المثابرة هي سمة فعالة روحها السعي، وهي تعين الفرد على إخراج طموحاته من داخله إلى حيز الوجود، فالمثابرة تعني الاستمرارية وانتقال الفرد من نجاح إلى نجاح والشخصية الفعالة نجدها نشطة وحيوية لا تقتر همتها مهما صادفها من عقبات ومواقف محبطة.

7. 3. القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين :

تعتمد فعالية الفرد على تكوين علاقات قوية وسليمة مع الآخرين، فالشخص الفعال نجد لديه قدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين بما له من سمات الشعور بالانتماء والمرونة. والذكاء الاجتماعي هو السلاح الفعال لدى الفرد في هذا المجال فكلما كانت علاقات الفرد قوية مع الآخرين كلما كان توافقه أفضل وخاصة توافقه الاجتماعي، وعدم وجود علاقات سليمة مع الآخرين من شأنه أن يصيب الفرد بالشعور بالعزلة الاجتماعية.

7. 4. القدرة على تقبل و تحمل المسؤولية :

يعتبر تحمل المسؤولية أمر في غاية الأهمية، فلا يقدر على حملها إلا شخص يكون مهياً انفعالياً ويبدع في أداء واجباته مستخدماً كل طاقاته وقدراته، ويقدر على التأثير في الآخرين، فيتخذ قراراته بحكمة، ويثق الآخرون فيه وفي قدرته على تحمل المسؤولية، وفي كونه شخص يمكن الاعتماد عليه مستقبلاً، فنجدته يختار الأهداف المناسبة القادر على تحمل مسؤوليتها وتنفيذها، فيتصرف بالواقعية فيما يتعلق بقدراته أو ظروف بيئته.

7. 5. البراعة في التعامل مع المواقف التقليدية :

هذه الأخيرة من مظاهر الفعالية الذاتية المرتفعة فالفرد ذو الفعالية المرتفعة يستجيب للمواقف الجديدة بطريقة مناسبة، فيعدل من نفسه وأهدافه وفق ظروف البيئة، فنجدته مرناً وإيجابياً وقادر على مواجهة المشكلات غير المألوفة، فيدرك ببصيرته الأسلوب الأمثل لحل المشكلات، كما نجدته يتقبل الأساليب والأفكار الجديدة في أداء الأعمال.

(8) العوامل المؤثرة في فعالية الذات :

ولما لفعالية الذات من أهمية بالغة في حياة الإنسان فإن هناك عدداً من العوامل التي تؤثر في فعالية الذات وتساهم في تشكيلها، ويمكن تقسيمها في ثلاث مجموعات هي :

• المجموعة الأولى : التأثيرات الشخصية :

يعتمد إدراك الفرد لفاعليته الذاتية لدى الأفراد على أربعة مؤثرات شخصية هي :

- المعرفة المكتسبة : هناك حد فاصل بين المعرفة كما هي موجودة في البيئة وبين تنظيم الأفراد لتلك المعرفة ذاتياً وفق المجال النفسي لكل منهم، فعندما يكتسب الفرد معرفة ما، فإنه ينظمها وفقاً للألفاظ التي احتوتها، أو وفقاً للبناء الهرمي أو وفقاً للبناء المتتابع، ومن خلال ذلك فإنه يقوم بترتيبها وتخزينها لتتلاءم مع خبراته وكيفية استخدامها في المواقف المستقبلية (Zimmerman, 1989).

- عمليات ما وراء المعرفة : إن عمليات ما وراء المعرفة تؤثر في قرارات الأفراد وكيفية تنظيم الذات، فالفرد يقسم أهدافه ويدرسها حسب نوعها ومستوى صعوباتها وتزامنها مع الحاجة. وأن عمليات ما وراء المعرفة تقود الفرد إلى كيفية التخطيط والمراقبة والتقييم لأفكاره التي تحقق أهدافه وآليات اتخاذ قراراته، وفي ضوء ذلك يقرر فعالية ذاتية.

- الأهداف : ويشير باندورا (Bandura, 1997) إلى أن الطلبة الذين يمتلكون إحساساً قوياً بفعالية الذات يميلون أكثر إلى إنجاز الأهداف الذاتية الصعبة، وتكون أهدافهم واضحة ومحددة وواقعية، وتتلاءم مع توقعاتهم الذاتية، كما أن ذوي الفعالية الذاتية المرتفعة يمتلكون حب الحدي والمواجهة لأهدافهم، فتراهم أكثر مقدرة على مواجهة المشكلات والصعوبات بسبب الرغبة في التحدي لتحقيق الأهداف والرغبات، وبالتالي الحصول على القدر المرضي من الإشباع والرضا النفسي وتحقيق الذات.

- المؤثرات الذاتية : وهي العوامل الداخلية للفرد والتي تؤثر على سلوكه تأثيراً مباشراً أثناء أدائه لبعض الأعمال والمهام، وهذه المؤثرات تؤدي إلى صعوبة في التنظيم الذاتي، وإحباط على المدى البعيد وهذه المؤثرات مثل القلق، وصعوبة تحديد الأهداف الشخصية، ومستوى الدافعية وعلميتي التفاؤل والتشاؤم، وهذه المؤثرات تجعل من فعالية الذات لدى الفرد في انخفاض (Zimmerman, 1989).

• المجموعة الثانية : التأثيرات السلوكية :

يؤكد باندورا (Bandura, 1977) أن الفرد في أثناء قيامه بالسلوك يمر بثلاث مراحل هي ملاحظة الذات، والتقويم ورد الفعل الذاتي، وتبرز في استجابات الفرد بعد تأثره بدافعية الذات، وفيما يأتي توضيح لكل مرحلة :

- ملاحظة الذات Self-Observation : ويقصد بها المراقبة المنظمة للأداء، وملاحظة الفرد لنفسه، وإمداده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو إنجاز أحد الأهداف، وتتأثر ملاحظة الذات بالعمليات الشخصية مثل : فعالية الذات وتركيب الهدف، ومخطط العمليات المعرفية، وينشأ من ملاحظة الذات عمليتان سلوكيتان، هما: نقل الأخبار شفهيًا أو كتابيًا. وبيان كمي بالأفعال وردود الأفعال.

- الحكم على الذات Self-Judgment : وتعني استجابة الأفراد التي تحتوي على المقارنة المنظمة لأدائهم مع الأهداف المنشودة والمراد تحقيقها، أو تحقيقها إلى مستوى معين.

- رد فعل الذات Self-Reaction : وتحتوي هذه المرحلة على ثلاثة ردود أفعال هي:

1. رد الفعل الذاتي السلوكي: ويسعى فيه الفرد للبحث عن الاستجابة التعليمية النوعية التي تحقق أهدافه، لترك الأثر المرضي في نفسه.

2. رد الفعل الذاتي الشخصي : ويبحث فيه الفرد عن استراتيجيات ترفع من كفاءته الشخصية في أثناء عملية التعلم.

3. رد الفعل الذاتي البيئي : وهنا يبحث الفرد عن أفضل الظروف البيئية الملائمة والمناسبة لعملية التعلم.

• المجموعة الثالثة : التأثيرات البيئية :

يذكر باندورا (Bandura, 1977) أن هنالك عوامل بيئية مؤثرة بفعالية الفرد الذاتية من خلال النمذجة والصور المختلفة، وأن النمذجة لها طرق مختلفة مثل الوسائل المرئية ومنها التلفاز، وأن تأثير النمذجة الرمزية يكون لها أثر كبير على اعتقادات الفعالية بسبب الاسترجاع المعرفي وأن هناك خصائص متعلقة بالنموذج ولها تأثير على فعالية الذات هي :

1. خاصية التشابه: وتقوم على خصائص محددة مثل: الجنس، العمر، المستويات التربوية والمتغيرات الطبيعية.

2. التنوع في النموذج: وتعني عرض نماذج متعددة من المهارة أفضل من عرض نموذج واحد فقط، وبالتالي تأثيرها أقوى في رفع الاعتقاد في فعالية الذات.

9) مظاهر السلوك المتأثرة بمعتقدات فعالية الذات :

يرى أنصار النظريات المعرفية الاجتماعية أن معتقدات الفرد عن فعالية الذات لديه تؤثر في مظاهر متعددة من سلوكه، والتي تتضمن اختياره للأنشطة والأهداف، وإصراره على إنجاز المهمات الموكلة إليه ويذكر (أبو غزال، 2010: 221-225) من هذه المظاهر ما يأتي :

○ اختيار النشاطات أو السلوك Choice of Activities :

حيث يختار الأفراد المهمات والنشاطات أو السلوكيات التي يعتقدون بأنهم سوف ينجحون في أدائها ويتجنبون المهمات والنشاطات أو السلوكيات التي تزداد احتمالية فشلهم فيها، ومثال ذلك الطلبة الذين يتقون بفاعليتهم في مادة الرياضيات، فإنه يزداد احتمال تسجيلهم في مسابقات الرياضيات في الجامعة مقارنة بالطلبة ذوي الفعالية المنخفضة في هذه المادة.

○ التعلم والإنجاز Learning and Achievement :

إن الأفراد ذوي الشعور المرتفع لفعالية الذات يميلون إلى التعلم والإنجاز أكثر من نظائرهم ذوي الشعور المنخفض لفعالية الذات على الرغم من امتلاكهم للقدرات نفسها، فإذا كان لدينا مجموعة من الطلبة يتشابهون في مستوى قدراتهم، فإن الطلبة الذين يعتقدون أن بإمكانهم إنجاز مهمة ما هم أكثر احتمالاً لإنجازها بنجاح مقارنة بالطلبة الذين لا يعتقدون أن بإمكانهم إنجازها.

○ الجهد المبذول والإصرار Effort and Persistence :

يميل الأفراد ذوي الشعور المرتفع بفعالية الذات إلى بذل جهد كافي عند محاولتهم إنجاز مهمات معينة، كما أنهم أكثر إصراراً على الإنجاز عندما يواجهون عقبات تعوق نجاحهم. وبالمقابل فالأفراد ذوو الشعور المنخفض بفعالية الذات، يبذلون جهوداً أقل لإنجاز مهمات محددة والنجاح بها كما أنهم يتوقفون بسرعة عن الاستمرار بالعمل عند مواجهتهم صعوبات تقف عائقاً عن إنجاز تلك المهمات. (حمادنة وشرادقة، 2014: 176)

10) الفعالية الذاتية المرتفعة-المنخفضة :

10.1. الفعالية الذاتية المرتفعة : يذكر باندورا أن هناك خصائص عامة يتميز بها ذوو الفعالية الذاتية

المرتفعة والذين لديهم إيمان قوي في قدراتهم وهي :

- ✓ يتميزون بمستوى عالٍ من الثقة بالنفس.
- ✓ لديهم قدر عالٍ من تحمل المسؤولية.
- ✓ لديهم مهارات اجتماعية عالية وقدرة فائقة على التواصل مع الآخرين.
- ✓ يتمتعون بمثابرة عالية في مواجهة العقبات التي تقابلهم.
- ✓ لديهم طاقة عالية.
- ✓ لديهم مستوى طموح مرتفع، فهم يضعون أهدافاً صعبة ويلتزمون ووصولها.
- ✓ يتصفون بالتفاؤل.
- ✓ لديهم القدرة على التخطيط للمستقبل.

✓ لديهم القدرة على تحمل الضغوط.

10. 1. الفعالية الذاتية المنخفضة : من سمات ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة (الذين يشكون في قدراتهم):

✓ يخلون من المهام الصعبة.

✓ يستسلمون بسرعة.

✓ لديهم طموحات منخفضة.

✓ ينشغلون بنقائصهم، ويهملون المهام المطلوبة.

✓ يركزون على النتائج الفاشلة.

✓ ليس من السهل أن ينهضوا من النكسات.

✓ يقعون بسهولة ضحايا للإجهاد والاكتئاب.

11 آثار الفعالية الذاتية:

لقد أشار باندورا الى أن الفعالية الذاتية يظهر تأثيرها جليا من خلال أربعة عمليات أساسية وهي

: العملية المعرفية، الدافعية، الوجدانية، عملية اختيار السلوك (Bandura ; 1993 : 134-135).

11. 1. العملية المعرفية:

ذكر باندورا بأن آثار الفعالية الذاتية على العملية المعرفية تأخذ أشكالا مختلفة، فهي تؤثر على الأهداف، وكذلك في العمليات التوقعية، فالأفراد مرتفعو الفعالية يتصورون عمليات النجاح التي تزيد من أدائهم وتدعمه، بينما يتصور الأفراد منخفضو الفعالية عمليات الفشل ويفكرون فيها، وأضاف بأن معتقدات الفعالية الذاتية تؤثر على العملية المعرفية من خلال مفهوم القدرة، ومن خلال اعتقاد الأفراد بقدرتهم على السيطرة على البيئة، ومفهوم القدرة يتمثل في دور معتقدات الفعالية الذاتية في التأثير على كيفية تأويل الأفراد لقدراتهم، فبعضهم يرى أن القدرة مكتسبة يمكن العمل على تطويرها، والاستفادة من أداء المهام الصعبة، بينما يرى بعضهم القدرة على أساس أنها موروثه فنجدهم يفضلون المهام التي تجنبهم الأخطاء. (bandura 1995)

وفيما يلي أهم معتقدات الفعالية الذاتية التي تؤثر على العملية المعرفية والتي تتمثل في :

- الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، فالذين يمتلكون فعالية ذاتية مرتفعة يضعون أهدافا طموحة، ويهدفون لتحقيق العديد من الانجازات، بعكس الذين لديهم ضعف في معتقداتهم فيما يتعلق بقدراتهم.

- الخطط والاستراتيجيات التي يضعها الأفراد، من أجل تحقيق الأهداف.

- التنبؤ بالسلوك المناسب، والتأثير على الأحداث.

- القدرة على حل المشكلات، فالأفراد ذوو الفعالية المرتفعة أكثر كفاءة في حل المشكلات واتخاذ القرارات.

كما أنه كلما زاد مستوى تعقيد الأداء كلما أدى ذلك إلى ارتفاع أداء الذاكرة، وبالتالي تساهم معتقدات الفعالية الذاتية في تحسين أداء الذاكرة عن طريق الأداء، والفرد بشكل عام يقيم قدراته عن طريق مقارنة أدائه بالآخرين، وعن طريق التغذية الراجعة.

11. 2. العملية الدافعية:

لقد أوضح باندورا وسيرفون إلى أن اعتقادات الأفراد للفعالية الذاتية تساهم في تحديد مستوياتهم الدافعية، وفي هذا الصدد نجد ثلاثة أنواع من النظريات المفسرة للدوافع العقلية وهي :
نظرية العزو السببي، نظرية الأهداف المدركة، ونظرية توقع النتائج، وهنا تقوم الفعالية الذاتية بدور مهم في التأثير على الدوافع العقلية في كل منها. (bandura & cervone, 1986 : 12)
وفيما يلي دور كل نظرية في التأثير على دافعية الفرد وفعاليتها:

11. 2. 1. نظرية العزو السببي : وتقوم على مبدأ أن الأفراد مرتفعي الفعالية يعززون سبب

فشلهم إلى أن الجهد غير كاف أو أن الظروف الموقفية غير ملائمة، بينما الأفراد منخفضو الفعالية يعززون سبب فشلهم إلى انخفاض في قدراتهم، فالعزو السببي يؤثر على كل من الدافعية، والأداء، وردود الأفعال الفعالة، عن طريق الاعتقاد في الفعالية الذاتية.

11. 2. 2. نظرية الأهداف المدركة : وتشير هذه الأخيرة إلى أن الأهداف الواضحة

والمتمضنة تحديات تعمل على تعزيز العملية الدافعية، كما نجد أن الأهداف تتأثر بالتأثير الشخصي أكثر من تأثرها بتنظيم الدوافع والأفعال.

والدوافع القائمة على الأهداف تتأثر بثلاثة أنواع من التأثير الشخصي وهي : الرضا أو عدم الرضا الشخصي عن الأداء، والفعالية الذاتية المدركة للهدف، وإعادة تعديل الأهداف بناء على التقدم الشخصي، فالفعالية الذاتية تحدد الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، وكمية الجهد المبذول في مواجهتها وحلها، ودرجة إصرار الأفراد ومثابرتهم عند مواجهة تلك المشكلات، فالأشخاص مرتفعو الفعالية يبذلون جهدا كبيرا عند مواجهة التحديات.

11. 2. 3. نظرية توقع النتائج : وتعمل على تنظيم الدوافع عن طريق توقع أن سلوكا محدد

سوف يعطي نتيجة معينة بخصائص معينة، وهناك الكثير من الخيارات التي توصل إلى هذه النتيجة المرغوبة، ولكن الأشخاص منخفضي الفعالية لا يستطيعون التوصل إليها، لأنهم يحكمون على أنفسهم بانعدام الكفاءة (bandura 1993 : 128-130)

11. 3. العملية الوجدانية:

إن اعتقادات الفعالية الذاتية تؤثر في الضغوط والإحباطات التي يتعرض لها الأفراد في مواقف التهديد، كما تؤثر على مستوى الدافعية نحو انجاز المهام، حيث أن الأفراد ذوي الإحساس المنخفض بالفعالية الذاتية أكثر عرضة للقلق، حيث يعتقدون أن المهام هذه تفوق قدراتهم، وبالتالي يؤدي ذلك بدوره إلى زيادة مستوى القلق، لاعتقادهم بأنه ليس لديهم القدرة على انجاز تلك المهمة.

كما أن الأفراد منخفضو الفعالية أكثر عرضة للاكتئاب، بسبب طموحاتهم غير المنجزة وإحساسهم المنخفض بفاعليتهم الاجتماعية، وعدم قدرتهم على إنجاز الأمور التي تحقق الرضا الشخصي، في حين يتيح إدراك الفعالية الذاتية المرتفعة تنظيم الشعور بالقلق. (bandura 1989 : 177-178)

11. 4. عملية اختيار السلوك:

لقد أشار باندورا إلى أن الفعالية الذاتية تؤثر في عملية انتقاء السلوك، وأن عملية اختيار الفرد للأنشطة والأعمال التي يقبل عليها تتوقف على ما يتوفر للفرد من اعتقادات ذاتية في قدرته على تحقيق النجاح في عمل محدد دون غيره و أدائه بصورة مناسبة.

كما تبين في السياق ذاته بأن الدراسات توصلت إلى أن الأفراد الذين لديهم إحساس بانخفاض مستوى الفعالية الذاتية ينسحبون من المهام الصعبة التي يشعرون أنها تشكل تهديدا شخصيا لهم حيث نجدهم يتراخون في بذل الجهد، وعلى العكس فإن الإحساس المرتفع بالفعالية الذاتية يعزز الإنجاز الشخصي بطريقة مختلفة، حيث أن الفرد ذو الثقة العالية في قدراته يرى الصعوبات على أنها تحدّ يجب التغلب عليه، وليس كتهديد يجب تجنبه فيتخلص من آثار الفشل، و يعزز من جهده في مواجهة المعوقات. (bandura 1993 : 134-135)

خلاصة:

من خلال العرض السابق للجانب النظري في فعالية الذات يتضح أن فعالية الذات تكوين نظري وضعه باندورا (1977) كمفهوم معرفي يسهم في تغيير السلوك. وتكمن ماهية فعالية الذات في التأثير المباشر في القدرة للتخطيط المنظم لدى الأفراد، وتحديد أهدافهم بأنفسهم، ووضع الآليات المناسبة، ولاسيما في إدارة الوقت وتنظيمه، وأن فعالية الذات لها دور فعال في الإنجاز ونجاح الأداء، وزيادة القدرة على تحمل المسؤولية الاجتماعية، وهي توقع الفرد حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، واستعداده لاستخدام المهارات المعرفية والاجتماعية والسلوكية، التي لديه من أجل التصدي للضغوط والأحداث التي تؤثر في حياته للتعامل معها والسيطرة عليها.

كما أن فعالية الذات وحدها لا تحدد السلوك على نحو كاف بل لابد من وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فيزيولوجية أم عقلية أم نفسية، كما تتأثر فعالية الذات بالعديد من العوامل، وهي كذلك تؤثر في أنماط التفكير والخطط التي يضعها الأفراد لأنفسهم، كما أنها تختلف من شخص لآخر؛ فكل إنسان يتميز عن غيره بتكوين نفسي خاص به كغيره من أفراد هذا المجتمع، والتي تتمثل في شخصيته المتميزة عن غيره.

من هنا نستطيع القول أن أحكام الفعالية الذاتية عملية استنتاجية تتوقف على معلومات من أربع مصادر رئيسية، هي : الإنجازات الأدائية، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي والحالة النفسية أو الفيزيولوجية. كما تتميز في ضوء ثلاثة أبعاد هي : قدر الفاعلية، العمومية والقوة.

وعرضت الباحثة في هذا الباب مفهوم الفعالية الذاتية الذي يعد من أهم مفاهيم علم النفس الحديث، كما تطرقت لتعريفات العديد من الباحثين عن فعالية الذات، مبرزة علاقتها مع بعض المفاهيم ذات العلاقة وتأثيرها بعديد من العوامل إلى جانب تأثيرها في أنماط التفكير والخطط التي يضعها الأفراد لأنفسهم.

في الأخير يمكن القول أن الفعالية الذاتية لدى الأفراد يمكن اكتسابها من خلال عوامل متعددة تدخل ضمن منظومة تكوينها لديهم، إذ تتعدد هذه العوامل من حيث مصدرها وتأثيرها ، فبعضها يتعلق بالسمات التي يتمتع بها الفرد وأخرى تتعلق بتلك التي يكتسبها بفضل العوامل المحيطة به كالجنس والخبرة والمؤهلات، كما تتعزز الفعالية لدى الأفراد من خلال نجاحاتهم ومستوى الأداء لديهم ومقدرتهم على تعلم سلوك جديد في مجالات نشاطهم بقدر التحفيز والعمل الذي يمارسونه والجهد والمثابرة ومستوى تحمل المسؤوليات.

الفصل الرابع

الضغوط المهنية

تمهيد

- (1) تعريف الضغوط المهنية
- (2) مصادر الضغوط المهنية
- (3) أنواع الضغوط المهنية
- (4) أعراض الضغوط المهنية
- (5) الأسس النظرية للضغوط المهنية
- (6) مستويات الضغوط المهنية
- (7) تأثير الضغوط على الأداء المهني
- (8) أهم المناظير التي تهتم بإدارة التوتر وضغوط العمل
- (9) دور المنظمة في التعامل مع الضغوط المهنية
- (10) التحكم في الضغوط المهنية
- (11) نماذج من الضغوط المهنية

خلاصة

تمهيد :

يستحوذ موضوع الضغط على اهتمام شديد من المتصفحين للدراسات السيكولوجية، لما يتعرض له الشخص من ضواغط سواءً في الحياة اليومية أو المهنية وكذلك ما يتطلبه من جهود لمواجهة المقتضيات والأعباء التي تفرض عليه، ومع ذلك فإن القليلين هم الذين عرفوها، حيث أن عدداً من أعضاء هيئة المعهد الطبي بنيويورك قد كتبوا: "لا يوجد أحد قد صاغ تعريفاً للضغوط يكون شافياً ومرضياً ويكون كاملاً ومنطقاً عليه بالنسبة لغالبية الباحثين للضغوط" (Wade & Travis, 1987 : 542). وإذا كان موضوع الضغوط متشعباً وشائكاً، فإن التعامل معه أكثر تعقيداً وتشابكاً، لا سيما أن بعض جوانبه لا إرادية يصعب التحكم فيها والقسم الآخر إرادية ملحوظة.

ولم يكن الاهتمام بموضوع الضغط مقتصرًا على الباحثين في هذا المجال، فقد أبدت منظمات دولية أيضاً اكتشافاتها به، فمثلاً تم عقد ملتقى مشترك سنة 1991 حول محيط العمل الصحي نظّمته المنظمة العالمية للصحة؛ وشارك فيه عدد كبير من المختصين. ويرى بعض الباحثين أن الضغط في مجال العمل انتشر وجوده في السنوات الأخيرة لأن هناك مطالب كثيرة على الأفراد متعلقة بالتغير السريع في طبيعة الأعمال والذي يرجع خاصة إلى إدخال تكنولوجيا جديدة، تذبذب السوق، التنافس الدولي، ضغط الوقت الحاد والتخفيضات في ميزانيات الدول (Houtman & Kompier, 1995 ; Levi ; 2001).

وفي هذا الباب ستتطرق الباحثة إلى موضوع الضغط المهني من مختلف الجوانب، بداية بالتعريفات والمفاهيم المختلفة ثم مصادر الضغوط، أنواعها، أعراضها ومستوياتها، مروراً بعرض تأثير الضغوط على الأداء المهني، ثم نعرض بعدها إلى الأسس النظرية للضغط المهني وأهم المناظير التي تهتم بإدارة التوتر وضغوط العمل وفي الأخير كفاءات التعامل مع الضغوط المهنية والتحكم فيها من طرف الشخص والمنظمة.

1) تعريف الضغوط المهنية :**1-1) تعريف الضغوط :****أ- لغة :**

الضغط STRESS : مشتق من الفعل اللاتيني Stringers الذي يعني: ضيق، شدة، ومنه أخذ الفعل الفرنسي Etreindre بمعنى : طوق ذراعيه وجسمه مؤدياً إلى الاختناق الذي يسبب القلق. (شحاتة، زينب، 2003: 208).

ولكلمة (stress) معنيان في قاموس روجيتس : الأول للدلالة على الإجهاد والثاني للدلالة على الصعوبة، وقد انحدرت تحت كلمة الإجهاد معاني كثيرة منها: بذل، جهد، ضغط، عبودية، مشاكل، آلام، واجبات، قرارات، استنفاد طاقة، يكافح ويكابذ في طريقه، أحمال، استخدام أفضل للطاقات. وحينما تعني (stress) الصعوبة فقد وجد أنه يندرج تحتها المعاني التالية: قاسي، مستحيل، تافه، محير، تناقض، معضلة، صعب التحمل، عكس الموجة، يفقد الاتجاه، غير متأكد، محرج، غير قابل للتدبير، غير منظم، عناد، لا أمل، معقد، غير سهل الوصول.

أما عربياً فإن الكلمة ترد بالمعنى التالي :

الضغط : الضغط والضغط، عصر الشيء إلى ضغطه بضغطه ضغطاً زحاً إلى الحائط ونحوه. وفي الحديث "لثُضغطن على باب الجنة" أي ترحمون. يقال ضغطه إذا عصره وضيق عليه وقهره. (ابن منظور، 1997: 127).

ب- إصطلاحاً :

تشير عبارة الضغط أو الضغوط (Stress) إلى إنهالك وإرهاق الجسم في عمليات التوافق المستمرة مع التغيرات البيئية، وبعبارة أخرى رد فعل الجسم للمتطلبات الواقعة عليه.

وتستخدم "الضغوط" في الواقع للدلالة على حالتين مختلفتين، ففي الأولى تشير إلى الظروف البيئية التي تحيط بالفرد و التي تسبب له نوعاً من الضيق والتوتر. وضمن هذا الإطار فإنها تشير إلى وجود مسببات مختلفة أو مصادر خارجية والتي تحدث بسبب هذه المصادر أو الشعور الغير سار الذي ينتاب الفرد. وقد اتفق معظم المهتمين بهذا الموضوع على أن المواقف البيئية التي تدرك بأنها ذات متطلبات تفوق قدرات وإمكانات الفرد في التعامل معها تمثل ضغوطاً بالنسبة له. (علي عسكر، ب س: 89).

1-2) تعاريف الضغوط المهنية حسب مرتكزاتها :

رغم عدم اتفاق العلماء حول تعريف دقيق لمفهوم الضغط، فإن أغلب الباحثين في الميدان يرون أن هناك ثلاثة تناولات لمفهومه يمكن تمييزها:

- الضغط كمثير
- الضغط كاستجابة
- الضغط كعملية وسيطة بين الضاغط (المثير) وردة الفعل (الاستجابة)

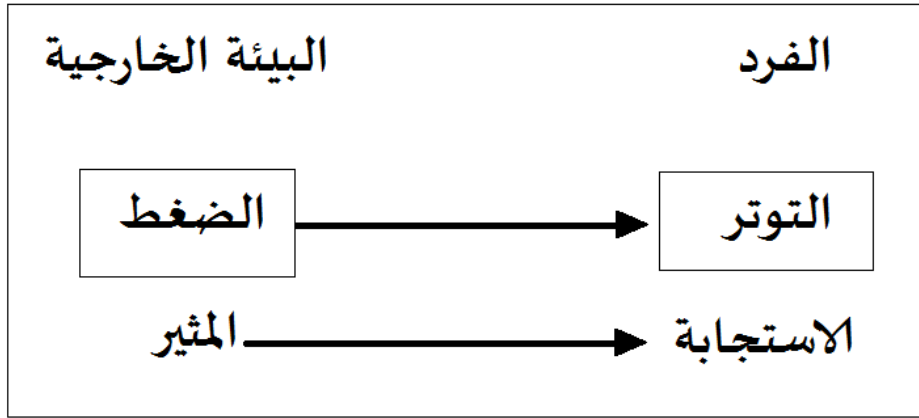
1-2-1) تعاريف مركزة على المثير :

يشير المثير إلى ما يواجهه الفرد من ضواغط في البيئة ويدخل ضمن نطاق حواسه المختلفة، وفي هذا السياق يشكل المثير ضغطاً لدى الفرد إذا نشأ عنه توتراً غير مرغوب فيه. ومن ثم فإن هذا التصور أو المنظور يرى أن الضغط هو عامل محيطي يؤثر على الفرد.

وقد نشأت هذه النظرة لمفهوم الضغط من النموذج الهندسي، الذي ينص أساساً على أن كل فرد لديه قدرة فطرية لمقاومة الضواغط البيئية وعندما تتزايد شدة المواقف الضاغطة التي يختبرها الفرد وتجتاز عتبة التحمل يشعر الشخص بتلف في الوظيفة ومن ثم تحدث الاستجابة للضغط.

إن النظر إلى الضغط هنا كان على أساس أنه متغير مستقل أي كمثير يحدث للفرد في مقابل كونه ناتج عن الفرد. وتحدد كمية الضغط بمدى تعرض الفرد لمثير مزعج أو مؤدي فمثلاً عندما ترتفع وتيرة العمل يرتفع مستوى الضغط.

وحتى الآن، فإن جميع بحوث الضغط التي تأخذ بهذا الاتجاه، ركزت على مضمون العمل وذلك من أجل دراسة الآثار الضاغطة لبعض خصائص العمل.



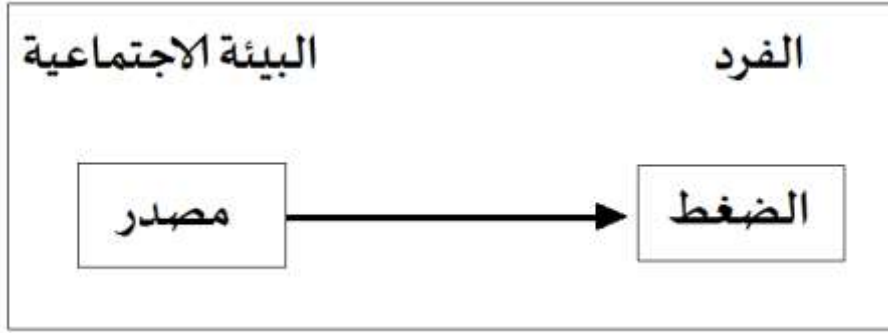
شكل رقم (06) : يوضح مفهوم الضغط على أساس المثير

1-2-2) التعاريف المركزة على الاستجابة :

إن الاستجابة هي رد فعل الشخص تجاه الشيء المحسوس، وفي هذا المجال هي استجابة لعامل ضاغط، وهذا النمط من الاستجابات هو الذي يتبناه الفيزيولوجيون، إذ يعتبر دليلاً على أن الفرد يقع تحت وطأة الضغط من محيط مزعج. يتعامل أصحاب هذا التناول مع الاستجابة أو نمط من الاستجابات على أساس أنها الضغط أو على الأقل تمثل الحدوث المترافق للضغط. وتتخذ نظرية سيلبي (1978) SeIye كأفضل مثال لهذا الاتجاه، ويرى هذا الباحث أن الضغط يحدث من خلال عوامل متنوعة وهو بمثابة استجابة غير محددة للعضوية لتهديد خارجي وهكذا فإن كل الضواغط التي ترتطم على العضوية لها شيء مشترك وهو أنها تحضر طلب إعادة التكيف من أجل تثبيت توازن الجسم، وبغض النظر عن طبيعة المطالب فإن منشأ الوظائف التكيفية يشكل الاستجابة الغير محددة ويرى سيلبي أن العضوية تحاول الدفاع عن نفسها من التهديد عن طريق تركيبية من الاستجابات الفيزيولوجية والتي سماها بزملة التكيف العام (General Adaptation Syndrome (GAS، هذه الزملة من الأعراض تتمثل في ثلاثة مراحل :

إن المرحلة الأولى هي مرحلة الإنذار وفيها تجند العضوية نفسها عن طريق التغيرات الهرمونية والفيزيولوجية من أجل حماية ذاتها من التهديد الخارجي. وإذا استمر الضاغط لفترة زمنية طويلة، تكون هناك إمكانية لمجابته، تبدأ مرحلة المقاومة وتكون فيها العضوية قد أعدت أنظمة أكثر تناسلاً للتغلب على التهديد الخاص الناجم عن الضاغط إلا أن الضغط المستمر يسبب تغيرات هرمونية وعصبية متواصلة. ويعتقد سيلبي أنه إذا كانت الاستجابة الدفاعية ذاتها شديدة وامتدت لفترة طويلة ينتج عنها حالات مرضية يطلق عليها أمراض التكيف.

إن هذا النموذج المركز حول الاستجابة ينظر إلى الضغط بصفته متغير تابع أي رد فعل أو استجابة أو مجموعة من الاستجابات لضغط قد يكون عملاً خطيراً أو ظروف فيزيقية خطيرة أو مطالب غامضة.



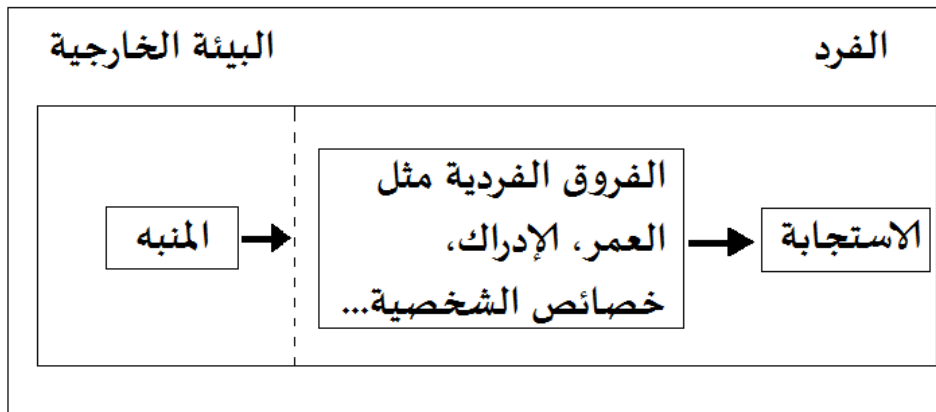
شكل رقم (07) : يوضح مفهوم الضغط على أساس الاستجابة

1-2-3) التعاريف المركزة على التفاعل :

بينما يركز كل من التناولين السابقين على عوامل تقيس كل من خصائص البيئة واستجابات الضغط على التوالي، يركز التناول التفاعلي على العمليات المعرفية التي تتدخل بين المثير الضاغط ورد الفعل، إن جوهر هذا التناول هو أن المثيرات المحتمل أن تكون ضاغطة تقود إلى استجابات انفعالية متباينة لدى أفراد مختلفين حسب تقديراتهم المعرفية والموارد الشخصية التي تكون تحت تصرفهم لمواجهة الموقف الضاغط، وفي هذا المجال قدمت بحوث لازاروس (Lazarus, 1985, 1993, 1995) مساهمات تصويرية هامة.

إن التركيز على التقدير هو بالأساس تصور ينتهجه السيكولوجيون والذين يقترحون أن بعض الخصائص المرتبطة بالشخص ربما نتيجة التجارب السابقة تقضي إلى إدراك بعض الحوادث أو العوامل البيئية كأمر مهددة أكثر من الأخرى، بعبارة أخرى يحاول هذا النموذج أن يحدد كل الضواغط البيئية البارزة التي يمكن أن تؤدي إلى الضغط، وأهم من ذلك يحاول هذا التناول تبيان كيف يحدث ومع من يتعامل ليسبب الضغط.

هناك كثير من التعاريف الراهنة للضغط التي تعتمد على المنظور التفاعلي فهي تنظر إلى الضغط على أساس أنه يحدث بسبب مطالب مواقف العمل والتي يصعب ضبطها من طرف الأفراد.



شكل رقم (08) : يوضح مفهوم الضغط على أساس التفاعل

والضغط على وجه العموم ليس سوى ردود الأفعال الفيزيولوجية والانفعالية والنفسية لحوادث أو أشياء معينة مهددة للفرد في بيئة العمل وتتضمن ردود الأفعال الفيزيولوجية علامات على الاستثارة الزائدة مثل سرعة التنفس، زيادة ضغط الدم، تصبب العرق... فالجسم يستعد فيزيولوجيا للمواجهة أو الهرب أما الاستجابات الانفعالية للضغط فتتضمن القلق، الخوف، الإحباط... (Ronald Riggio, 1986: 290)

1-3) تعريف الضغوط المهنية :

رغم أن البحوث في موضوع الضغط المهني تأثرت وتم توجيهها أيضاً من خلال التعاريف التي ركزت فقط على المكونات المختلفة (مثير - استجابة...) لعملية الضغط، فإنه ينظر الآن إلى الضغط في مقر العمل على أساس أنه يتضمن تلك العلاقة التفاوضية بين الفرد والمحيط.

إذن فالتعاريف الراهنة يجب أن تشمل عمليتين تفاعليتين هامتين هما: التقدير والمواجهة. تشير عملية التقدير إلى الطلب المدرك في موقف العمل، وهو ذلك الطلب الذي يفوق المواد السيكلوجية والفيزيائية. أما عملية المواجهة فإنها تشير إلى الجهود السلوكية والمعرفية للتعامل مع أو تخفيف أو سماح الطلب. إن أهمية تعريف الضغط بهذه الطريقة يساعد على لفت الانتباه إلى عمليتي التقدير والمواجهة، وهكذا يضيف الاحتمال لدفع مزيد من الفهم للعملية التفاوضية للضغط.

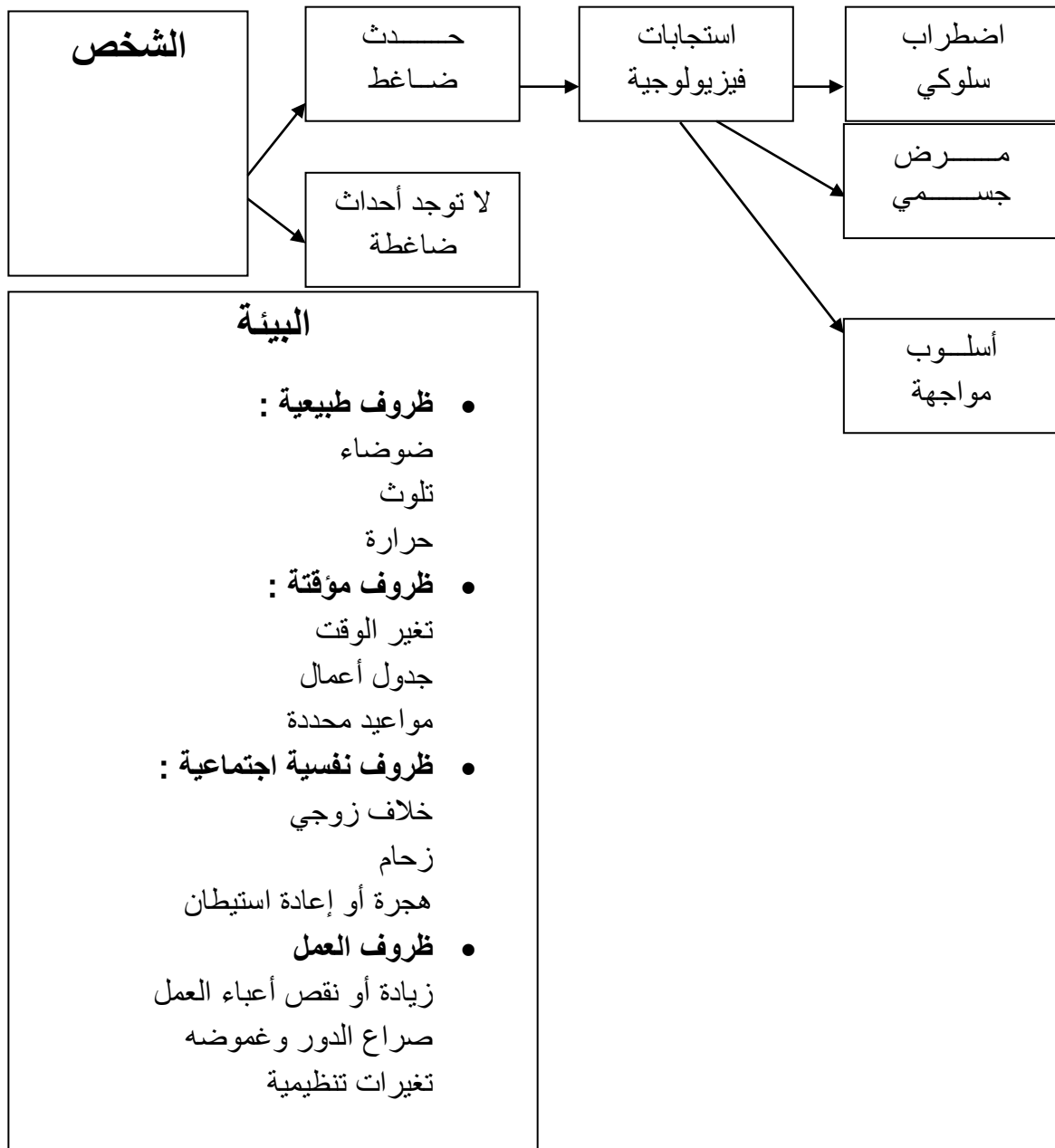
هناك مجموعة كبيرة ومتنوعة من التعاريف التي قدمت في السياق المهني، ومع ذلك لا توجد بحوث كافية لتدعم بشكل حاسم أي من هذه التعاريف، إلى أنه يمكن الاتفاق على نحو واسع على وصف عوامل المحيط كضواغط، استجابات الفرد كتوترات، والمجموعة الواسعة للنشاط الوسيط في شكل العمليات المعرفية، واستعدادات شخصية، كل هذه المتغيرات تؤخذ بعين الاعتبار عند تعريف ضغط العمل. ولكي يصبح الضغط المحتمل في مقر العمل ضغطاً حقيقياً ومدركاً يجب أن تتوفر ثلاثة شروط: الأول يتعلق بعدم التأكد حول عواقب الضغط، والثاني يجب أن تكون هذه العواقب ذات أهمية لدى الشخص المهني، والثالث هو مدى استمرارية الموقف الضاغط (بوزازوة مصطفى، ب.س: 31-32).

2) مصادر الضغوط المهنية :

حاولت عدة دراسات أن تحدد وتنظم المتغيرات التي تعمل كضغوط ، فقد قام لازروس وكوهين (Lazarus et Cohen) بتصنيف العوامل الضاغطة إلى ثلاثة أقسام :

- 1- الظواهر الفجائية التي تؤثر على كثير من الناس مثل الكوارث الطبيعية.
- 2- الأحداث القوية التي تؤثر على قليل من الناس مثل الأزمات الأسرية.
- 3- المشاكل اليومية المتكررة في مواقف الحياة مثل إحباطات العمل.

وفيما يلي رسم تخطيطي للعوامل الضاغطة وتأثيراتها



الشكل رقم (09) : يوضح العوامل الضاغطة وتأثيرها

أولاً : عوامل البيئة الطبيعية :

كان معروفاً أنها عوامل ضاغطة، عندما بدأت حيوانات المعمل تظهر تأثيرات صحية عامة استجابة لظروف طبيعية معينة مفروضة من البحث التجريبي، وأظهرت ردود أفعالها اشتراك الجهاز العصبي المستقل والغدد الصماء.

والبيئة الطبيعية تتركز بكثير من الضغوط التي تؤثر على الإنسان كضغوط الغلاف الجوي، درجة الحرارة والبرودة، طبيعة التضاريس (صحراء - جبال)، قلة المواد الطبيعية، الكوارث الكونية، بالإضافة إلى أن التلوث والضجيج (الضوضاء) والازدحام... وغيرها تمثل مصادر للضغط على الإنسان. فالإنسان في تفاعل مستمر مع البيئة التي يعيش فيها ويتأثر بها، حتى الأثاث شكله وترتيبه وغير ذلك مما في داخل البيئة المنزلية له ارتباط بالراحة النفسية أو الإحساس بالضغط النفسي. وفيما يلي نذكر بعض مصادر الضغوط البيئية :

1) الضوضاء :

الضوضاء مفهوم نفسي يتضمن أكثر من مجرد الصوت، فالضوضاء تعرف كصوت غير مطلوب أو غير مرغوب، فهي تعتبر صورة من صور التلوث الهوائي، فالأصوات تكون غير مرغوبة إذا كانت غير سارة، وتصبح ضوضاء عندما تكون عالية بدرجة متزايدة. والأصوات المكثفة تسبب فقدان السمع عندما يقوم التأثير الطبيعي المباشر للصوت بالإفراط في إثارة الخلايا السمعية، وأحياناً يؤدي إلى إنهاك الخلايا السمعية. والصمم يكون مؤقتاً وبعد فترة هدوء يعود السمع. ولكن عند إتلاف الخلايا يصبح الصمم دائماً، وقد يقتصر التلف على نطاق محدد فيكون فقدان السمع جزئياً. وهذا يعني أن الأصوات عالية النبرة لا يمكن سماعها.

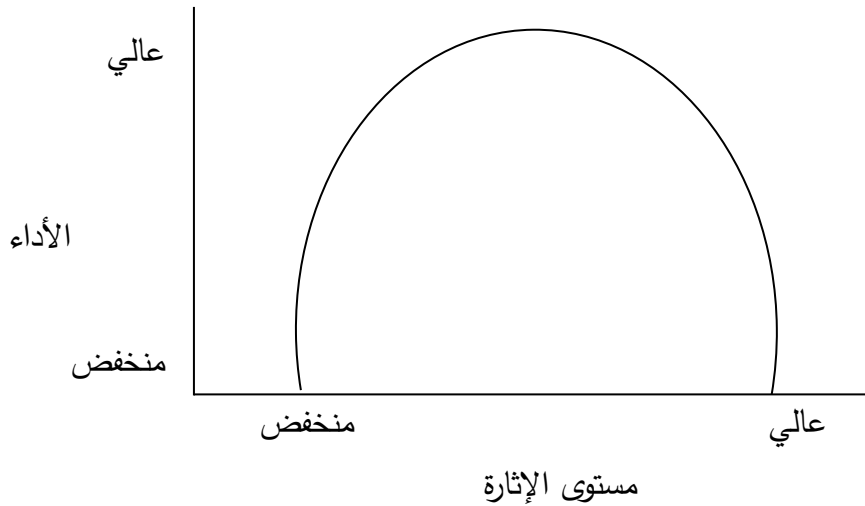
وقد أشارت الدراسات الطبية إلى أن فقدان السمع يحدث في حالة التعرض لمستوى أعلى من 85 ديسبل بصورة مستمرة، ولذا تلزم بعض المهن العاملين الذين يتعرضون لمستوى يعادل 90 ديسبل استخدام أجهزة لحماية الأذن أو أخذ فترات راحة خلال ساعات العمل لتجنب التعرض المستمر للضوضاء.

والتعرض للضوضاء ليس له تأثيرات ضارة على الأذن فقط، ولكن أيضاً يؤثر على الجهاز العصبي السمبثاوي ويسبب التوتر الانفعالي للفرد ويؤدي إلى عدم الاستقرار، بل يؤثر على جهاز الغدد الصماء خاصة زيادة إفراز الأدرينالين الذي يحدث أثناء الأزمات، كما تؤدي إلى ردود أفعال الجهاز الهضمي ولزوجة الأوعية الدموية، فلقد كان الأفراد الذين تعرضوا لضوضاء عالية الشدة وهم يعملون قد أظهروا إثارة فيزيولوجية أكبر من مجموعة ضابطة كانت تعمل في ظروف أكثر هدوءاً. كما أن الأعمال المحاطة بضوضاء في المواقع الصناعية تظهر تأثيرات صحية محدودة خاصة باضطرابات الأوعية الدموية.

وإذا كانت الضوضاء تعمل كمسبب للضغوط فمن المتوقع أن الضوضاء تعوق أداء العمل لأن الطاقة التي تبذل عادة في أداء العمل ستكون مطلوبة لمواجهة الضغط وهذا يعتمد على طبيعة الضوضاء وتعقيد العمل.

وعلى هذا الأساس:

- فإن الضوضاء المتقطعة أكثر تشتيتاً للفرد من الضوضاء المستمرة
 - وأن تأثير الضوضاء المستمرة تعتمد في شدتها على العمل ذاته
 - الضوضاء منخفضة المستوى يبدو أنها تحسن أداء الأعمال، بينما الضوضاء عالية المستوى تشتت الأعمال.
 - الأعمال المعقدة تتأثر كثيراً بالضوضاء: فالأعمال التي تتطلب من العامل تتبع مرور عمليتين في نفس الوقت تكون أكثر صعوبة في ظروف الضوضاء.
- وتشير الدراسات إلى أن الإثارة المعتدلة مهما كان مصدرها تعتبر أكثر فائدة بخلاف الإثارة العالية أو منخفضة المستوى عند أداء العمل، و التي يوضحها الشكل التالي:



شكل رقم (10): العلاقة بين مستوى الإثارة في الأداء في العمل

فقد استعمل برودبنت Brodbent (1971) مفهوم الإثارة بشكل حرف (U) المقلوبة ليفسر كيف أن الضوضاء تتداخل مع العمل، وذلك على النحو التالي :

1. التعرض إلى ضوضاء معتدلة وعالية الشدة يزيد إثارة الفرد أكثر من العادي.
2. يحاول الفرد مواجهة الإثارة المتزايدة وهو يؤدي المهمة، وإحدى طرق هذه المواجهة تضيق الانتباه (narrow one's attention) والتركيز على المهمة مع تجاهل المثيرات غير الملائمة. ومع زيادة الإثارة يضيق انتباه الفرد أكثر حتى يتجاهل ما هو متلائم مع أداء المهمة.

3. المهام البسيطة تتحسن بواسطة الضوضاء لأن الإثارة تزيد فتصبح معتدلة وذات فائدة، أما في العمل المعقد فصعوبة العمل ترفع مستوى الإثارة. وأن إضافة الضوضاء تعتبر محددة لأنها ترفع الإثارة كثيرا جدا، ويتم تجاهل ارتباطات العمل، وفي المهام الصعبة تخلق الضوضاء أعباء العمل.

(2) درجة الحرارة :

درجات الحرارة العالية أو المنخفضة تعتبر عوامل ضاغطة. وعلى أية حال فإن الحرارة المرتفعة لها احتمال أن تكون أكثر ضغطا على الإنسان من البرودة، لأننا لا نستطيع عمل شيء ما إزاءها. أما درجات الحرارة المنخفضة فيمكن تحملها بالملابس العازلة والواقية، في حين أن درجات الحرارة العالية للغاية لا يمكن حماية الجسم منها.

- ودرجة حرارة الجسم الداخلية تظل عند حوالي 37° مئوية وهذا يحدث من خلال ميكانيزمات عديدة للجسم تشمل : اللزوجة، الارتعاد، العرق.
- أن العوامل الخارجية تكون قادرة على زيادة أو خفض درجة حرارة الجسم العادية مثل : حرارة الحجر، حركة الهواء، الرطوبة، تأثير قدرة الجسم على الحفاظ على درجة حرارته الرئيسية : ففي الحرارة تؤثر الرطوبة العالية تأثيرا عكسيا على درجة حرارة الجسم لأن تأثيرات البرودة الخاصة بتبخر العرق تعتبر أقل.

وبصفة عامة : أظهرت بعض الدراسات أن :

- درجة الحرارة المناسبة لأداء الأعمال المكتبية تتراوح بين 21° و 24° مئوية.
 - درجة الحرارة المناسبة لأداء الأعمال التي تحتاج إلى الحركة تتراوح بين 17° و 22° مئوية.
 - أما درجة الحرارة التي تزيد عن 28° مئوية فإن لها تأثيرا سلبيا على الإنتاج.
- وقد لوحظ أن الأعمال الخاصة التي تؤدي في بيئة حارة كالعاملين في المصانع أمام الأفران اللافة الحرارة، أو المعدات الأخرى المنتجة للحرارة حيث يتعرضون لحرارة عالية أثناء العمل اليومي العادي، كذلك : فإن ضغوط الحرارة يمكن أن تتواجد أيضا عندما يرتدي العامل ملابس واقية للحماية من التعرض لمواد كيميائية خطيرة.

وباستخدام فرض الإثارة (حرف U المقلوب) لتفسير تأثير ضغوط الحرارة على العاملين : فمن المعتقد بأن الحرارة تغير مستوى الإثارة، وأن الإثارة تؤثر على انتباه الفرد، وعندما يكون عبء العمل ثقيلًا بالفعل - كما في العمل العقلي المعقد - نجد أن العمل الفيزيولوجي الذي يجب على الجسم أن يقوم به ليخفف درجات الحرارة العالية يزيد العبء العام للعمل، ويجعل أداءه أكثر صعوبة.

ثانيا : المصادر الاجتماعية النفسية للضغوط :

إن البيئة الاجتماعية تزخر بكثير من أنماط التشكيلات والقوالب والنماذج الاجتماعية والشقاات الأسرية. فبالإضافة إلى التفاوت الحضاري الثقافي، وقلّة نصيب الفرد من الرفاهية الاجتماعية، والوسائل التكنولوجية، وضغط السكن في الريف، وفي الأحياء الشعبية، وازدحام السكان، وقلّة الخدمات، وضغوط ضيق

السكن وقلة عدد الحجرات في المنزل وضعف الإضاءة، وقذارة الشوارع والحارات، بالإضافة إلى ضغوط الفقر والبطالة، وانخفاض الإنتاج وعدم عدالة توزيع الناتج القومي، فإن هذا التباين والتفاوت داخل البيئة الاجتماعية يشعر الفرد بالوفاة والعبء وعدم الرضا.

ومن بين الضغوط الهامة داخل البيئة الاجتماعية، ما يلي :

(1)الازدحام :

قد يكون مصدر الضغوط الآخرين من الناس أو جوانب من البيئة الاجتماعية، فكثير منا يقضي ثمان ساعات على الأقل كل يوم عمل مع زملاء أو عملاء أو زبائن فيما يشبه الأداء البدني. وقد لاحظ إيبشتين Epstein (1981) أن إدارة البيئة الخاصة بالفرد تصبح صعبة كلما ازداد عدد سكان البيئة، فالانتباه والطاقة المتاحة عادة لأداء العمل تتشتت في المواقف المزدحمة، والموارد تصبح نادرة، وتبدأ أنشطة الناس الآخرين في التداخل مع أعمالنا. هذا التداخل غير القابل للتجنب والذي يكون غير مرغوب فيه مع الآخرين يشتت انتباه الفرد عن أداء المهام، ويسبب عدم الراحة ويؤدي الازدحام إلى حدوث الضغط النفسي، فالشدة البسيطة لا تنتج ضغوطاً. والشعور بالازدحام ظاهرة نفسية تنشأ عن عمليات جماعية، وأنت تشعر بالضيق عندما يكون مكتبك مليء بالأثاث والصناديق، وتشعر بالازدحام عندما تشترك في مكتب صغير مع العديد من الناس.

(2)الهجرة :

قد تكون الهجرة مصدراً للضغوط وقد تكون أسلوباً للمواجهة - فالناس يمكن أن يواجهوا ضغط الحرب في وطنهم بالرحيل عنه والاستقرار في مكان آخر، ونتيجة للانتقال: فإنهم يهربون من ضغوط معينة ليواجهوا ضغوطاً أخرى.

ولقد لاحظ شوفال Shuval (1982) أن الموارد الشخصية التي يحددها المهاجر بأنها قدراته هي بمثابة إمكاناته للتعامل مع ضغوط الهجرة. فالهجرة تتضمن الأفراد المتعلمين الطموحين المستعدين للتوافق، وعلى العكس فإن الأفراد الذين يهاجرون قد يكونوا هم الذين لم ينجحوا في موطنهم، والذين تنقصهم مهارات العمل. وقد قام كراو Krau (1981) بتتبع 89 مهاجراً ممن وجدوا أنه من الضروري القيام بمهن جديدة، والذين كانوا ناجحين في التوافق فوجد أنهم كانت لديهم موارد شخصية أعلى خاصة بالنسبة للصورة الذاتية والاهتمام بالمهنة. ومواقف المقيمين تجاه المهاجرين يمكن أن تتراوح ما بين العداء إلى القبول، وحتى كان المهاجرون مقبولين إلا أنهم يميلون إلى أن يكونوا أقل من التدرج الاجتماعي، وهذه تمثل ضغوطاً حقيقية مهما كانت مهنة المهاجر.

(3) إعادة الإستيطان :

رجال الأعمال الأمريكيين يجعلون موظفيهم يتحركون في كل موقع، وأحياناً يرسلونهم إلى مؤسسات خارج بلادهم، كما أنهم يوظفون أناساً مهاجرين من دول أخرى، ولذلك نتناول إعادة الاستيطان والهجرة كضغوط في العمل.

إن الانتقال من مكان لآخر حدث عادي في حياة الكثير من الأفراد، أما عندما يكون الانتقال من داخل العمل من وحدة تنظيمية إلى أخرى، أو من وظيفة إلى أخرى في نفس العمل أو في نفس الموقع، أو من إقليم

إلى إقليم أو من دولة لأخرى فإن هذا يسبب ضغوطا نفسية إلى حد ما لأن بدء عمل جديد وعدم التأكد من المهارات يمكن أن يثير الضغط ويسبب تشتت الجوانب غير العاملة في الحياة. والانتقال من العمل أو إلى مكان جديد يعني ترك الأسرة وفقدان المساندة الاجتماعية التي تقدمها الأسرة، أو يؤدي إلى أخذ الفرد أسرته معه إلى مكان عمله الجديد وتعريضها لظروف حياتية جديدة في ثقافة أخرى. والانتقال المستمر يرتبط بمشكلات صحية، رغم أن التأثيرات الضارة تعتمد على اختيار الفرد إذا كانت لديه فرصة الاختيار، وعلى مدى حبه للانتقال.

ثالثا : ضغوط العمل :

حدد كثير من الباحثين عددا من خواص العمل كمسبب للضغوط، وعلى سبيل المثال: متطلبات الدور، وحجم وطبيعة أعباء العمل، و قد استخدم استبيان تحليل الوضع The Position Analysis Questionnaire، وهو طريقة لتحليل العمل في دراسة لتحديد مسببات الضغوط في العمل، وجدت أوصافا كثيرة مرتبطة بالضغوط وتشمل أنشطة يدوية عديدة مثل: المهام التي تتطلب استخدام إحساسات متنوعة، والمواقف الشخصية، وصنع القرار، والظروف أو التوترات التنظيمية التي تمنع العاملين من الأداء الفعال لأعمالهم مثل: نقص الموارد والمعدات... وغيرها من المواقف المرتبطة بقلق العاملين وإحباطهم..

وفيما يلي بيان لبعض هذه الضواغط :

1) أعباء العمل :

إن مقدار وصعوبة العمل الذي يؤديه الفرد يمكن أن يصبح ضاغطا. وعادة يوصف عبء العمل الزائد أو المنخفض بمصطلحات كمية ونوعية :

- فعبء العمل الزائد - كميا : هو وجود عمل أكثر من اللازم للقيام به أكبر من طاقة الفرد، مع ضيق الوقت لإنجاز المسؤوليات المطلوبة.
- أما العبء الزائد نوعيا : فهو وجود عمل صعب جدا، أكبر من قدرات ومهارات الفرد للقيام بالمهام المطلوب إنجازها.

ولقد لقي عبء العمل الزائد بحثا ودراسات كثيرة باعتباره سببا لضغوط نفسية، وتظهر تأثيراته في القياسات الفيزيولوجية والسيكولوجية: فالتوتر الزائد، وارتفاع ضغط الدم، والقلق، والإحباط، مع زيادة التدخين، وانخفاض الرضا عن العمل يرتبط بأعباء العمل الزائدة.

ويعد عبء العمل الزائد مصدرا للضغوط المهنية في مجال عمل: المراقبين الجويين، الممرضات، المديرين التقنيين، العاملون بمحطات القوى النووية، فأمثال هذه الوظائف التي تحتاج إلى اتخاذ قرارات عديدة كل لحظة - ولذا أظهر أصحابها توترا أكثر مع زيادة مقدار وصعوبة أعمالهم.

والسؤال : ما خصائص العمل التي ينتج عنها زيادة أعباء تسبب الضغوط؟

إن أي شيء يسبب متطلبات عالية من الانتباه الزائد لفترة زمنية ممتدة يعتبر عاملاً ضاغطاً. وقد أوضحت الدراسات التي أجريت على عمال خطوط تجميع المنتجات والعمليات الآلية في المصانع قد أوضحت أن الخطوات الآلية المتتالية تعتبر مصدراً لزيادة الأعباء لأنها تحتاج إلى متطلبات انتباه زائد.

فمتطلبات الانتباه العالي والضغوط تنتج عن مصادر معينة كالاستعداد للدقة والعمل بسرعة في عمليات آلية صعبة فتؤدي إلى توتر نفسي بين العاملين. ولقد وجد أن رجال البوليس الذين تحدث لهم مقاطعة لأعمالهم قد قدروا أعباء العمل بأنها ثقيلة، وأنهم يبذلون جهوداً كبيرة للمواجهة، وبالمثل فالمقاطعات غير المتوقعة في تشغيل الكمبيوتر وجد أنها تسبب ضغطاً لدى العاملين في المكاتب.

كذلك ، فإن شاغلي الوظائف القيادية أو التنفيذية التي تتطلب أعمالهم سرعة اتخاذ قرارات وإصدار أحكام، مع إدراك الأبعاد المختلفة للقرار الذي يتخذونه كل ذلك يلقي أعباء كمية ونوعية على أصحابها.

(2) قلة الحمل الوظيفي : مثلما هناك نتائج سلبية للزيادة الكمية لعبء العمل. فإن قلة الحمل الوظيفي

تعتبر بدورها مصدر ضغط وإزعاج للفرد، وهي أيضاً قلة كمية وكيفية :

- والقلة الكمية لحمل العمل : هي العمل القليل جداً، أو المهام التي تتطلب جزءاً يسيراً من الوقت والجهد.
- بينما العبء المنخفض لحمل العمل من الناحية الكيفية (النوعية) : فهو العمل السهل جداً الذي يتطلب قدرات أقل من إمكانات الفرد ولا تتعدى قدراته. وهذا الحمل الوظيفي المنخفض علاوة على أنه يؤدي إلى الملل فإنه يمثل ضغطاً نفسياً يؤدي إلى نتائج سلبية على الفرد وعلى المؤسسة.
- فبالنسبة للفرد : يؤدي إلى فقدان الدافعية، وعدم إشباع الرغبات الشخصية، والصراع النفسي، وفقدان الثقة بالنفس، والاكتئاب، والوقوع فريسة للمرض.
- أما بالنسبة للمؤسسة : فإن الحمل الوظيفي المنخفض ينتج عنه نقص الإنتاج ونقص الكفاية الإنتاجية، واستنزاف طاقة العاملين في أمور لا تمت بصلة للعمل الفعلي.

(3) صراع الدور :

يلعب الفرد أدواراً متعددة، ويجب عليه الوفاء بالتوقعات المختلفة التي تودها الأطراف الأخرى منه. ويحدث صراع الدور عندما تكون المتطلبات أو التوقعات من الأطراف المختلفة غير متسقة لقيام الفرد بالوفاء بها جميعاً في نفس الوقت، فإذا نجح في جزء لا يمكنه الوفاء بالآخر :

- فالعامل الذي عليه أن يؤدي دوراً مبدعاً، في نفس الوقت يواجه ضيق الوقت للإنجاز على المستوى الإبداعي، فيصبح الوقت ضاغطاً لا يساعده على ذلك فيشعر بصراع الدور.
- وعندما تتناقض متطلبات العمل مع المعايير الشخصية للفرد، يشعر العامل بأن الإنتاج الذي عليه أن يبيعه أو ينتجه ذو نوعية ضعيفة أو غير جيدة.
- تعارض طلبات وتوقعات الرؤساء المختلفين لمروءوس واحد.

- رغبة الفرد في أن يلتزم بمعايير الجماعة و رغبته في تحقيق طموحاته الشخصية.
- مشرف العمل الذي عليه تنفيذ طلب رئيسه حول زيادة الإنتاج في القسم الذي يشرف عليه، وفي نفس الوقت يطالبه العاملون تحت إشرافه تخفيف عبء العمل اليومي.
- تعارض أدوار العمل الذي يقوم به الفرد مع المسؤوليات الأسرية.

إن هذا الصراع والتعارض في الأدوار التي يقوم بها الفرد تزداد تعقيدا وتلقي المزيد من الضغط النفسي على الفرد، وقد أثبتت الدراسات العديدة : ارتباط صراع الدور بالتوتر في العمل والقلق، والتوتر السيكولوجي. وقد وجدت الدراسات الحديثة بأن صراع الدور يرتبط ارتباطا إيجابيا بالإرهاك الانفعالي لدى عينات من المعلمين والمحامين وأعضاء النقابات التجارية الناشطين، وعدم الرضا عن العمل، وزيادة ضغط الدم، وارتفاع نسبة الكولسترول.

(4) غموض الدور :

إن إدراك الفرد لدوره في المؤسسة أو المنظمة التي يعمل فيها يمكن أن يصبح مصدرا للضغط، ويوجد غموض الدور عندما يكون دور الفرد في مجرى العمل غير واضح، أي لا يعرف ما هو متوقع منه أو ما عليه أن يؤديه، أو عدم تأكد الفرد من تعريف واختصاصات عمله، ويتدرج هذا إلى عدم تأكد الفرد من توقعات الآخرين عنه فيما يجب أن يؤديه أو التصرفات الواجب عليه أن يسلكها، ويؤدي الأمر إلى شعور الفرد بعدم سيطرته على عمله مما يزيد من الشعور بالغط النفسى. وينشأ غموض الدور في بداية استلام عمل جديد، أو الترقية لوظيفة أعلى، أو النقل إلى عمل آخر، أو تعيين رئيس جديد، أو التغيير في البيئة التنظيمية. إن غموض الدور لا يمثل في حد ذاته تهديدا للفرد كعامل ضغط إلا إذا استمر الغموض في أداء الدور لفترة طويلة فيصبح ضاعطا على الفرد.

هذا ويرتبط غموض الدور بعدد من التأثيرات السيكولوجية منها : التوتر في العمل، القلق، الإحباط بالإضافة إلى انخفاض الرضا عن العمل والرغبة في تركه، وانخفاض الثقة بالنفس مما ينعكس على الجانب الفيزيولوجي وقد يؤدي إلى ارتفاع ضغط الدم.

(5) طبيعة العمل :

تتفاوت المهن في طبيعتها من حيث ظروفها المادية، ومسؤولياتها، وطريقة أدائها، والنتائج المترتبة على سلوك الفرد فيها، وهذا التباين يؤدي إلى إيجاد درجات مختلفة من الضغوط الواقعة على الفرد في عمله. ومن بين مصادر الضغوط المرتبطة بطبيعة العمل ما يلي :

أ - **مسؤوليات العمل** : إن تحمل المسؤولية يحمل في ثناياه درجة من الضغط النفسي، خوفا من المساءلة أو المحاسبة في العمل، ويزداد العبء إذا كانت المسؤولية عن أناس آخرين مقارنة بالمسؤولية عن أجهزة أو أدوات. فالأعمال التي تتضمن مسؤوليات الحفاظ على حياة الناس أكثر مساهمة في القلق مقارنة بالأعمال المكتبية، والعمل الذي يتخذ صاحبه القرارات أكثر مساهمة في القلق من العمل الذي يعتمد صاحبه على الأجهزة لاتخاذ قراراته.

ب - **صعوبة العمل** : ترجع صعوبة العمل إلى عدم معرفة الفرد لجوانبه أو عدم فهمه لها، أو عدم وجود بطاقات وصف يقوم المشرف باطلاع العامل عليها وعدم شرحه لها. وصعوبة العمل تؤدي إلى التعب الذي يمتد ويتفاقم باستمرار الفرد في أداء عمل صعب أو كثير الأعباء. وقد اتضح أن التعب في الأعمال الفعلية أبطأ حدوثاً منه في الأعمال البدنية، كما يختلف الأفراد من حيث درجة تأثرهم بالتعب. ويقصد بالتعب تلك الأعراض العضوية التي تنشأ عن مواصلة العمل، خصوصاً الأعمال المتكررة، وينتج عنه دائماً نقصاً في سرعة وإنتاج العامل.

ج - **اختلال ظروف العمل المادية** : إن اختلال ظروف العمل المادية من إضاءة، حرارة، رطوبة، ضوضاء، ترتيب مكان العمل. وغيرها من الظروف يمكن أن يؤدي إلى شعور الفرد بعدم مناسبة العمل وظروفه، ويؤدي إلى شعور الفرد بالتوتر والضغط النفسية.

د - **نظام المناوبة (الدوام)** : ويرتبط ضغط نظام المناوبة بالأفراد الذين يعملون في مهن توفر خدمات للمواطنين على مدار الأربع والعشرين ساعة : كالشرطة، الإطفاء، الإسعاف، الأطباء، الممرضات، وأفراد القوات المسلحة، والعاملين في مرافق الكهرباء والمياه. فقد بينت الدراسات أن نظام المناوبة له تأثير سلبي في اضطراب الساعة البيولوجية الذي ينعكس على عادات النوم، فيضطرب نظامهم ويحدث النوم المتقطع، كما ينعكس على العلاقات الاجتماعية، ويؤدي إلى الشعور بالتعب واضطراب الشهية، وعدم التوافق الجنسي. خاصة إذا لم تبق العدالة في توزيع مناوبات العمل.

هـ - **فرص التطور المهني** : فإحساس الفرد بغياب فرص تطوير مهارات العمل أو الارتقاء بمستوى التأهيل يعتبر مصدراً للقلق والإحباط للفرد، ويزداد هذا القلق بعدم المساواة في المعاملة، وغياب التقييم الموضوعي، وغياب العدالة في الترقية. وينتج عن هذا : عدم الرضا عن العمل، والرغبة في ترك العمل.

و - **غياب التغذية الراجعة حول الأداء في العمل** : فمعظم العاملين يحتاجون إلى معرفة ردود فعل ما يقومون به على المسؤولين، وموقعهم من الأهداف التي تضعها الإدارة، أو التي يصنعونها في ضوء تقديرهم لقدراتهم ومهاراتهم. والتقييم غير الموضوعي للأداء من قبل الرؤساء يعد مصدراً من مصادر الضغط للعاملين، خاصة عندما يتجاهل رئيس العمل أو المسئول جهد العامل أو يهمله، أو يفضل من هم أقل منه في الأداء عليه.

(6) العلاقات الاجتماعية في العمل :

تعد العلاقات الاجتماعية داخل العمل من المصادر الهامة لضغوط العمل ومن ذلك:

أ - **مشاكل الخضوع للسلطة** : إذ تتميز المنظمات بوجود هيكل متدرج من السلطة الرسمية، فكل رئيس يمارس سلطته ونفوذه على مرؤوسيه. ويختلف المرؤوسون في قبولهم لنفوذ وسلطة الرؤساء، وعادة ما يطلب من المرؤوسين الامتثال لسلطة الرؤساء، وهذا يؤدي إلى الشعور بالتوتر لدى البعض.

ب - **التنافس على الموارد** : ينظر دائما إلى الموارد على أنها ناذرة ومحدودة، وتتنافس الأقسام والإدارات والأفراد في الحصول على أكبر قدر من هذه الموارد. ويتطلب ذلك اللجوء إلى المساومة والمناورة والمقايضة، وهي أمور تؤدي إلى الشعور بالضغط.

ج - **اختلال العلاقات الشخصية** : يتطلب أداء العمل ضرورة إقامة العديد من العلاقات الشخصية، إلا أن أطراف هذه العلاقات قد يسيئون استغلالها مما يؤدي إلى تميز هذه العلاقات بالعدوانية أو الصراعات أو وجود مناورات سياسية ترهق أحد أطراف العلاقة. كما قد تؤدي بعض العلاقات إلى الإساءة إلى الحرية الشخصية أو عدم الحفاظ على سرية المعلومات الشخصية. وقد يزيد حجم العلاقات الشخصية بدرجة عالية إلى الحد الذي يمثل إثارة عالية لا يمكن تحملها، وقد تقل هذه العلاقات بدرجة كبيرة إلى الحد الذي يمثل انفصال واغتراب من قبل الفرد.

د - **المناخ التنظيمي** : فكل مؤسسة أسلوبها الخاص في التعامل مع العاملين ولها معاييرها الخاصة في العلاقات الشخصية داخلها، وفي تنفيذ المهام المطلوبة منها، ولها طريقتها في تشجيع الأفكار الإبداعية من جانب العاملين، ووضع مصلحة العاملين بعين الاعتبار عند اتخاذ القرارات، والاهتمام بالنتائج مقارنة بالعمليات، الأسلوب القيادي المتبع ، ويعتمد الحكم على المناخ التنظيمي على الإدراك المعرفي للفرد، ويرتبط ذلك بدرجة الإحساس بالضغوط في العمل من عدمه (حسن مصطفى عبد المعطى، 1992: 40-53).

إضافة إلى ذلك فإن مسببات ضغوط العمل يمكن أن تكون أي مثير داخلي أو خارجي يؤدي إلى استجابة جسدية أو نفسية مع مراعاة الفروق الفردية عند الأشخاص.

وكثيرا ما يطرح السؤال التالي : بما أن جميع الأفراد قد يتعرضون لمسببات الضغوط المتشابهة، فلماذا لا تكون حصيلة تأثيرها عليهم متشابهة أو متماثلة؟ وإذا ما أدركنا أن هذه الضغوط تؤثر على أفراد غير متماثلين أو متشابهين لعرفنا الإجابة، وبذلك يصبح الفرد في الحقيقة هو حصيلة تفاعل هذه الضغوط مع بعضها البعض من ناحية، ومع الحقائق الموجودة لدى الفرد والتي يكون مصدرها الضغوط من ناحية أخرى.

وتتعدد مصادر الضغوط والتوتر في العمل ما بين العوامل الداخلية والخارجية والتي تترك أثرها على مستويات الأداء، وعلى حالة الفرد النفسية وعلى العلاقات الشخصية مما يؤدي للقلق والأمراض، وهي على النحو التالي :

أ- **غموض دور الفرد في المؤسسة :**

ويقصد بذلك شعور الفرد بصعوبة العمل الذي يؤديه، وقد ينتج شعور الفرد بالضغط لعدة أسباب أهمها:

1- عدم فهم الفرد لأبعاد وجوانب عمله.

2- عدم توافر المعلومات التي يحتاجها الفرد في عمله.

3- قصور قدرات الفرد.

4- توتر العلاقات بين الأفراد في العمل.

- 5- عبء العمل الزائد كثيرا أو القليل جدا.
- 6- فقدان سيطرة الفرد على عمله من حيث وتيرة العمل وتدفق العمل واتخاذ القرارات.
- 7- غموض مناخ عمل غير آمن.

ب- ظروف العمل المادية :

وتتمثل الظروف التي تسبب الإرهاق والتوتر والشعور بالقلق بعدة نواحي :

- بيئة العمل المادية وطريقة تصميم مكان العمل.
- مستوى الإضاءة.
- درجة الحرارة والرطوبة.

وتتمثل صعوبة العمل نفسه بما يلي :

- عدم معرفة الفرد للدور المطلوب منه.
- عدم وجود وصف وظيفي.
- معدلات أداء عالية لا تتناسب مع الوقت المحدد للعمل.
- كمية عمل أكبر من القدرات المتاحة للفرد

ج- مسببات الضغوط الناشئة عند جماعة العمل :

1. الافتقار إلى تماسك الجماعة.
2. افتقار الفرد إلى دعم الجماعة ومؤازرتها.
3. التنازع والصراع بين الأفراد والجماعة.

د- الضغوط التي تسببها المنظمة :

حيث تسبب المنظمة ضغوطا كثيرة لأعداد كبيرة من العاملين فمنها ما يتعلق بالهيكل التنظيمي، وبعضها بثقافة المنظمة، والبعض الآخر له علاقة بعمليات الاتصال والقيادة واتخاذ القرارات (معن محمود عياصرة، مروان محمد بن احمد، د.س: 114-115).

وقد صنف (Luthans) المسببات المنظمة للضغوط على النحو التالي :

1. عوامل تتعلق بسياسات المنظمة وتتضمن :

- تقييم أداء العاملين بصورة ارتجالية وغير منصفة.
- عدم المساواة بين العاملين في الرواتب والحوافز.
- إجراءات غير واضحة.
- تنقلات متكررة بين العاملين لمواقع مختلفة.

2. الهيكل التنظيمي ويتضمن العوامل والجوانب التالية :

- المركزية وعدم المشاركة في اتخاذ القرار.
- فرص محدودة من الترقية والتقدم.

- درجة عالية من التخصص والتخصص الوظيفي.

3. العمليات وتتضمن :

- اتصالات ضعيفة.

- تغذية راجعة محدودة وضعيفة نحو الأداء.

- نظم رقابية غير عادلة ومعلومات غير رسمية.

هـ- مسببات الضغوط خارج المنظمة :

وتكون ناشئة لعوامل ومؤثرات وظروف ليست لها علاقة بعمل الأفراد أو الجماعة أو المنظمة التي يعمل فيها، فقد تتعلق بحياة الفرد الخاصة وما يتعرض له من أحداث شخصية أو انفعالية المستمرة من وظيفة إلى وظيفة ومن بلد إلى آخر والتي تؤدي إلى مشكلات عائلية بسبب عدم رغبة الزوجة بالانتقال معه.

و- صراع الدور :

ينشأ هذا النوع من التوتر نتيجة التعارض والاختلاف بين توقعات العاملين من التنظيم وتوقعات التنظيم من العاملين.

ز- الاختلاف بين الرؤساء والمرؤوسين بسبب الصراع على السلطة.

ح- العوامل الشخصية التي تتعلق بحالة الفرد ومن الأمثلة على ذلك :

- وفاة عزيز

- قرب إحالة على التقاعد

- نقل إلى مكان عمل آخر

ويتفاوت العاملين في شخصياتهم وخصائصهم وسماتهم وميولهم ومدى قابليتهم للضغوط وتكيفهم معها ومدى شعور الفرد بقدراته على السيطرة على زمام الأمور والأحداث.

لذلك نتج نوعين من الشخصية :

1. نمط شخصية "أ" : وهي الشخصية الحيوية المستلزمة والجادة في طباعها والتي تتميز بالرغبة في

العمل الدوري والسباق مع الزمن والعدوانية والمنافسة والتي تشعر باستمرار ضغط الوقت، وتتميز

بعدم الصبر ودائمية الحركة.

2. نمط شخصية "ب" : تتميز بالهدوء والصبر والثبات وتوازن المزاج وهذه أقل عرضة للضغوط.

وقد صنف عبد الباقي مسببات الشعور بضغوط العمل إلى مسببات متعلقة بطبيعة العمل وظروف

المنظمة، ومسببات تتعلق بجوانب شخصية الفرد، ومسببات تتعلق بجوانب العلاقات الاجتماعية والعائلية للفرد.

وتتمثل المسببات المتعلقة بطبيعة العمل في غموض دور الفرد في المؤسسة وتعارض دور الفرد والعمل

الزائد عن طاقة الفرد، وعدم التوافق بين الفرد وظروف العمل والمؤسسة. كما توجد مجموعة من العوامل

الشخصية التي في شعور الأفراد بالضغوط مثل: اختلاف شخصية الفرد واختلاف قدرات الأفراد. ولا يقع الفرد

تحت ضغوط العمل بل أيضا يقع تحت ضغوط علاقاته الاجتماعية والعائلية مثل: اضطراب الحياة الزوجية ينعكس على العمل، وصراع تداخل الأدوار حيث يشعر الزوج بأنه غير موفق في الالتزام بجميع متطلبات منزله خاصة وإن كان شعور الزوجة سلبي نحو عمل زوجها أو تدني وضعها الصحي، وهنا يقوم الفرد المتزوج بأربعة أدوار هي :

دوره كزوج، كموظف، وأب، ورب أسرة، ومن هنا جاء صراع تداخل الأدوار (معن محمود عياصرة، مروان محمد بن احمد، د.س: 120-121)

أما حريم فقد استعرض أربعة مسببات لضغوط العمل تتمثل في مسببات تتعلق بعمل الفرد والثانية ناشئة عن جماعة العمل وضغوط تسببها المنظمة وأخيرة ناتجة عن خارج المنظمة. وتتمثل مسببات الضغط المتعلقة بعمل الفرد في إدراكه لجوانب وظروف العمل مثل: أعباء العمل والضغوط الزمنية الموجبة لإنجاز عمل ما، وغموض وتنازع الدور والمناخ غير الآمن وغيرها، وتتفاوت ضغوط العمل من وظيفة لأخرى فالمدير مثلا يتعرض للضغط أكثر من غيره وكذلك أصحاب الوظائف ذات الظروف الصعبة والخطيرة.

كما وتؤثر جماعة العمل في حدوث ضغوط العمل لدى الفرد مثل الافتقار إلى التماسك عند الجماعة ووجود الصراع والنزاع بين الموظفين وعدم دعم الجماعة للفرد ومؤازرته. وقد ينتج الضغط من المدير نفسه، بسبب تناقض أنماط سلوكه وعدم اهتمامه بالفرد والسعي نحو الإنتاجية وإهماله للفرد وإغفاله الأداء الجيد وتركيزه على السلبيات.

وتعتبر المنظمة مسبا واضحا لضغوط العمل عند كثير من العاملين فقد صنفها (Luthans) إلى عوامل تتعلق بسياسة المنظمة مثل التقييم الارتجالي لإنجاز العاملين وعدم المساواة في رواتب وحوافز العاملين والإجراءات الغامضة وتكرار التنقلات بين الموظفين.

وقد يشكل الهيكل التنظيمي مسبا لضغوط العمل مثل المركزية والرسمية المفرطة ومحدودية فرص الترقية، وارتفاع درجة التخصص الوظيفي. أما المسبب الثالث فهو ظروف العمل مثل الازدحام والضوضاء والحرارة والبرودة والإنارة ومخاطر الأمن والسلامة ووجود مواد سامة ومشعة. أما الرابع فيتمثل في العمليات مثل ضعف الاتصال، محدودية التغذية الراجعة وتضارب الأهداف وعدم عدالة نظم الرقابة، وتلعب ثقافة المنظمة ومناخها العام دورا في وجود هذه الضغوط، وعادة تزداد الضغوط كلما زاد حجم المنظمة ونمت وتوسعت وزاد تعقيدها وارتفعت منافستها للشركات الأخرى. (معن محمود عياصرة، مروان محمد بن احمد، د.س: 119-120).

(3) أنواع الضغوط :

الضغوط في مجال العمل متعددة الأنواع ومختلفة الأشكال، ولكل نوع منها خصائصه ومواصفاته، ولكل منها طرق للتعامل معها، بل إن هناك من الضغوط ما هو واجب الحفاظ عليه، وفيما يلي أهم أنواع هذه الضغوط :

أولا : من حيث إيجابيتها وسلبيتها :

1. الضغوط الإيجابية :

وهو ضغط لازم تتطلبه طبيعة العمل، ويحتاج إليه المدير مثلا للضغط على العاملين للاحتفاظ بحيويتهم وفعاليتهم، وفي الوقت نفسه لقهر أي تكاسل أو تخاذل ينجم عنه رتابة العمل. والضغط الإيجابي يزيد وينمي قدرة الفرد على الأداء وبذل أقصى جهد لتقليل ضغوط العمل، وبذلك يؤدي إلى نتائج إيجابية وتحقيق رضا العاملين، ويصبح غياب هذا النوع من الضغوط مصدرا لعدم الرضا الوظيفي عن العمل. ومن أمثلة هذا الضغط التوتر الذي يجعل الطالب يذاكر بجد قبل الامتحانات.

2. الضغوط السلبية :

ويطلق عليها اسم الضغوط الهدامة، وهي الضغوط التي تؤثر على سلوك كل من المدير والعاملين معه بشكل سيء وضار وتتولد معها مجموعة من الإجراءات الإدارية التي يركز معظمها حول ما يلي :

- فقدان الرغبة في العمل.
- العزوف عن المبادرات الفردية والاستسلام إلى الرتابة ونمطية العمل.
- تنامي الإحساس بالإحباط.
- عدم التوافق والاكتئاب والقلق وعدم النضج الإداري.

ثانيا : من حيث شدة الضغوط :

1. الضغوط الفائقة :

وهي ضغوط قوية عنيفة تمارس على الإدارة، وهذه الضغوط يستحيل على المدير تجاهلها أو التغاضي عنها نظرا لما تفرضه من تهديدات على المنشأة واستمرارها، وهي ضغوط طويلة الأجل.

2. الضغوط المتوسطة :

وهي ضغوط عادة ما تتصل بالسياسات الإدارية للمنشأة، وهي بذلك تحكم العمل داخل المنشأة. مثل : الضغوط الناتجة عن توزيع الأنشطة.

3. الضغوط العادية :

وهي ضغوط تتصل بالمواقف اللحظية اليومية للمنشأة والتي تنشأ عن المعاملات اليومية وصراعات الأفراد مع إطار العمل اليومي. مثل : الضغوط الناتجة عن غياب العاملين وتوزيع الأعباء على باقي العاملين المتواجدين.

ثالثاً: من حيث محور وموضوع الضغط :

1. الضغوط المادية :

وهي تتصل بالمزايا المادية التي تسعى الإدارة للحصول عليها لإرضاء العاملين داخل المنشأة. مثل : الحوافز والمكافآت، التعيين في أماكن بعيدة عن إقامة العامل مما يؤدي إلى إهدار المال في الإنفاق.

2. الضغوط المعنوية :

وهي تتصل بالحالة الوجدانية والنفسية للمدير، وهي ضغوط شديدة التأثير على قرارات المدير، وقد تؤدي إلى اضطراب تفكيره وعدم قدرته على اتخاذ القرارات السليمة.

3. الضغوط السلوكية :

وهي الضغوط التي تتصل أساساً بالقيود التي يمكن أن تنعكس على سلوك المدير، وبالتالي تؤثر على قدرته على إصدار الأوامر الإدارية والتوجيهات التنظيمية. مثل : كثرة تأخر المدير مما يؤدي إلى عدم قدرته على اتخاذ إجراءات إزاء العاملين كثيري التأخر.

4. الضغوط الوظيفية :

وهي الضغوط التي تتصل أساساً باعتبارات الوظيفة وبالأعمال التي تتم فيها، والأنشطة التي

تمارس، والغايات التي يسعى العاملون لتحقيقها (Edmund Jakobson, 1980 : 16-18).

(4) أعراض الضغوط :

عندما يفشل الفرد في التحكم في المصادر التي تسبب له ضيقاً وإزعاجاً (ضغوط سلبية)، فإن جسمه يمر بخبرة أو حالة تعرف بالواجهة أو الهرب. وعلى إثر ذلك تزداد ضربات القلب، يتحول الدم من الأطراف إلى العضلات الداخلية، تتسع حدقة العين، يسري الأدرينالين والدهون في الدم، ويتحول التنفس من الحجاب الحاجز إلى الصدر. وهذه عمليات حيوية غير طبيعية تعود بالضرر على الجسم وتتهكه.

ويشبه البعض هذه الحالة بالسيارة السائرة مع تشغيل فرامل الطوارئ أو سايد بريك Side Brake، فمن الصعب لقائد السيارة أن يحصل على السرعة والقوة المتوفرة فيها. وكما أن استمرارية ذلك من شأنه إحراق وتلف فرامل السيارة. و الشيء نفسه يحدث لجسم إذا استمرت الضغوط دون عمل إيجابي من جانب الفرد.

وتظهر الأعراض مع استمرار المسببة للضيق. و يجدر التنبيه هنا إلى أن الأعراض المختلفة لا تظهر جميعها في وقت واحد ولا على جميع الأشخاص. فلكل واحد منا نقطة أو نقاط ضعفه، ولكل واحد إمكاناته الخاصة، والأهم من ذلك لكل واحد عالمه الخاص به ، ومن ثم إدراكه المميز للمواقف الحياتية.

وفيما يلي تصنيف لأعراض الضغوط المختلفة.

4-1) الأعراض الجسدية :

- العرق الزائد.
- التوتر العالي.
- الصداع بأنواعه (نصفي، دوري، توتري).
- ألم في العضلات وبخاصة في الرقبة والأكتاف.
- عدم الانتظام في النوم (الأرق، النوم الزائد، الاستيقاظ المبكر على غير العادة).
- تطبيق الفكين واصطكاك الأسنان.
- الإمساك.
- آلام الظهر وبخاصة في الجزء السفلي منه.
- الإسهال والمغص.
- التهاب الجلد / طفح جلدي.
- عسر الهضم.
- القرحة.
- التغير في الشهية.
- التعب أو فقدان الطاقة.
- زيادة التعرض للحوادث التي تؤدي إلى إصابات جسمية.

4-2) الأعراض الانفعالية :

- سرعة الانفعال.
- تقلب في المزاج.
- العصبية.
- سرعة الغضب.
- العدوانية واللجوء إلى العنف.
- الشعور بالاستنزاف الانفعالي أو الاحتراق النفسي.
- الاكتئاب.
- سرعة البكاء.

4-3) الأعراض الفكرية أو الذهنية :

- النسيان
- الصعوبة في التركيز.
- الصعوبة في اتخاذ القرارات.

- الاضطراب في التفكير .
- ذاكرة ضعيفة أو الصعوبة في استرجاع الأحداث .
- استحواذ فكرة واحدة على الفرد .
- انخفاض في الإنتاجية أو دافعية منخفضة .
- إنجاز المهام بدرجة عالية من التحفظ .
- تزايد عدد الأخطاء .
- إصدار أحكام غير صائبة .

4-4) الأعراض الخاصة بالعلاقات الشخصية :

- عدم الثقة غير المبررة بالآخرين .
- لوم الآخرين .
- نسيان المواعيد أو إلغائها قبل فترة وجيزة .
- تصيد أخطاء الآخرين .
- التهكم والسخرية من الآخرين .
- تبني سلوك واتجاه دفاعي في العلاقات مع الآخرين .
- تجاهل الآخرين
- التفاعل مع الآخرين بشكل آلي (غياب الاهتمام الشخصي/ تفاعل يكتنفه البرود).
- (علي عسكر، ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، د.س: ص 43-46).

5) الأسس النظرية للضغط المهني :

لقد مر مجال الضغط المهني عبر أربع مراحل من التطور تغيرت فيها نظرة الباحثين بمختلف انتماءاتهم إلى الطرق والوسائل المستخدمة في الدراسات وكذلك نوع المتغيرات المدروسة. ففي المرحلة الأولى كانت الجهود مركزة حول إيجاد علاقات بسيطة بين السبب والأثر (الضغط - المرض)، التي تم تعريفها موضوعياً، أو كانت مؤسسة على تأويلات الباحثين أكثر من اعتمادها على إدراكات وتقديرات المستجوبين. ومن بين المتغيرات التي درست آنذاك، على سبيل المثال لا الحصر، الخصائص الفيزيائية لمحيط العمل : الضوضاء، عبء العمل، العلاقات السيئة بين الإدارة والعمال، عبء المسؤولية... الخ، وقد اتضح من خلال تقارير نتائج هذه الدراسات أنه ليس كل المهن تشير إلى نفس مستويات الضغط أو التوترات الانفعالية، كالقلق والاكتئاب والشكاوي الجسدية. ونظراً لتعدد المتغيرات المدروسة، فإن نتائج البحوث كانت متنوعة إلى حد ما بحيث يصعب مقارنتها أو إعادة إنتاجها. كما أن الترابطات القليلة الناجمة عنها كانت عادة منخفضة، وقد يرجع ذلك إلى ضعف نوعية طرق البحث أو استخدام عينات صغيرة أو فهم ضئيل بالنسبة للعمليات الوسيطة.

عرفت المرحلة الثانية من التطور بتلك المحاولات والنظريات الصريحة للتمييز بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة، كذلك التفريق بين المتغيرات المعروفة بشكل موضوعي أو ذاتي. وقد برزت النقطة الأولى من خلال الاستعمال الواسع لمفهوم الضغط، كالإشارة إلى خصائص البيئة بالضغوط (مثلا العبء الزائد للعمل)، آثارها على الشخص المهني (أداء العمل الضعيف) وكذلك استجابات الفرد (الهروب إلى التدخين)، مما أدى في بعض الحالات إلى عدم التفريق بوضوح بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة. وهكذا ساهم الباحثون في الغموض المتعلق بالتعريف والتصور التنظيري في هذا المجال. وتمثلت النقطة الثانية في تطوير مقاييس ذاتية، فبعض الباحثين مثلا (French et al (1973) ينظرون إلى الضغط على أساس أنه اللامواءة بين الفرد ومحيطه. والمشكل الرئيسي بالنسبة لمقاييس الضغط المعرفة ذاتيا هو مراعات الرغبة والقبول الاجتماعي لدى الكثير من الأفراد عند استجوابهم. فقد تبين في دراسة لـ (Smith, Colligan et Hurrell, 1980) ظهور مستويات عالية من الأعراض المرتبطة بكل من الضغط النفسي والفيزيقي على العاملين الغير ماهرين، إلا أنه كثيرا ما ينكر هؤلاء اختبار أي ضغط. علاوة على ذلك، ففي كل عينة هناك دائما أفراد يشكون من العمل في حين يتباهى البعض بعدم الشكوى أو التذمر أثناء ممارستهم النشاطات المهنية اليومية.

نشأت المرحلة الثالثة من خلال النظريات والتصاميم التي لعبت فيها كل من التفاعلات والمتغيرات المعدلة دورا مهماً. ولاكتشاف تلك التفاعلات على شكل علاقات خطية أو خطية منحنية، تم تطوير تصاميم إضافية معقدة، بالإضافة إلى بناء مقاييس وابتكار تحاليل ومعالجات إحصائية جديدة. إن المرحلة الرابعة والأخيرة ظهرت بعدما أصبح مجال الضغط المهني يتضمن بحوث متعددة التخصصات، ودراسات استكشافية وطولية، ونماذج المعادلات المركبة. كما ساد في هذه المرحلة الاعتقاد بأن ظاهرة ضغط العمل معقدة وبالتالي ابتعد الكثير من الباحثين عن ذلك التصور الخطي البسيط للسبب والأثر (بوزازوة مصطفى، د.س: 32-34).

6) مستويات الضغط :

إن التطرق لموضوع الضغط لا يجوز أن يرسخ في الأذهان أنه سلبي بكافة جوانبه. فالضغط يحدث الكثير من الإيجابيات إذا تمثل في مستوى معين وقد تم تقسيم مستويات الضغط إلى ثلاثة أقسام وهي :

1-6) المستوى المرتفع : وهي من الضغوط السلبية والتي تشعر الفرد بتراكم العمل عليه وتسبب انخفاضاً في روحه المعنوية وتولد ارتباكاً عنده وتشعره بالفشل والتشاؤم.

2-6) المستوى المقبول : وهي من الضغوط الإيجابية والتي يشعر فيها الفرد بالمتعة في العمل وعلى قدرته الفائقة على حل المشكلات وتتميز بأنها تعطي شخصية الفرد الحيوية والنشاط والتفاؤل الدائم والقدرة العالية على التفكير بتركيز وعلى حل المشكلات.

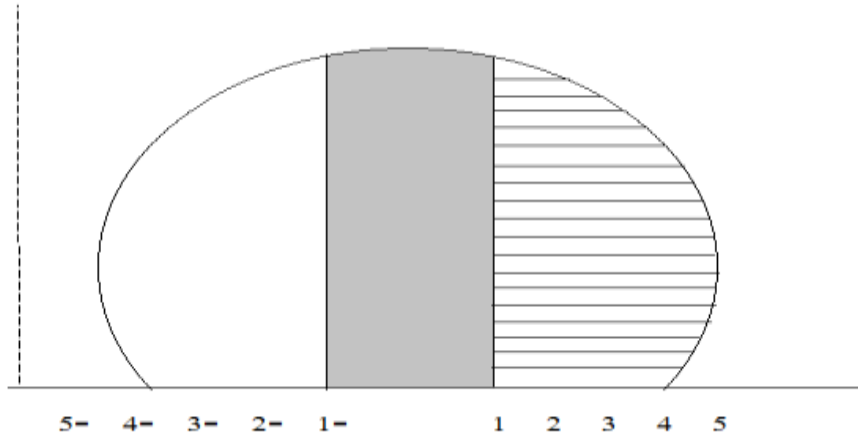
3-6) المستوى المنخفض : وهي من الضغوط السلبية والتي تشعر الفرد بالملل والإجهاد والإحباط وتسبب له الشعور بالضعف.

وبما أن الفرد لا يمكن له تجنب الضغوط تماما فعليه مواجهتها والتصدي لها قبل وقوعها والاستفادة منها وتوجيهها التوجه السليم وذلك عن طريق إقامة نوع من التوازن بزيادة الضغوط النافعة التي تدفع الفرد والمنظمة للنمو والتقليل من الضغوط الضارة التي تعرض سلامة الفرد والمنظمة للفشل، إذ عليه أن يعرف حجم العمل الذي يقف عند حدود مقدرته ولا يتعداه وكذلك المنظمة (معن محمود عياصرة، مروان محمد بن احمد، د.س: 110-111).

(7) تأثير الضغوط على الأداء المهني :

ظهر حديثا عديد من الدراسات والتوجهات التي تشير إلى أن من الخطأ الافتراض بأن الضغوط يتولد عنها دائما نتائج سلبية، حيث تعكس نتائج هذه الدراسات أن وجود قدر ملائم من الضغوط يعتبر ضروريا لتحقيق مستويات متميزة من الأداء في العمل خاصة، ومنها: السرعة في الإنجاز، وتشجيع التفكير الابتكاري المبدع، وزيادة الدافعية للعمل، وارتفاع مستوى الأداء، وتنمية اتجاهات إيجابية لدى المديرين نحو تفويض السلطة، وتشجيع العمل الجماعي، وخلق التنافس الإيجابي بين العاملين، وخلق الإحساس بأهمية الوقت، والعمل على الإدارة الجيدة، وجودة اتخاذ القرارات، وزيادة الإنتاجية، وخفض التكلفة وتطوير العمل وما إلى ذلك. وعلى ذلك، فإن وجود مستوى معين من الضغوط يحفز الفرد على العمل والأداء وينشط حياة الإنسان، أما إذا وصلت الضغوط إلى مستوى لا يحتمل فإنها ينتج عنها تأثيرات سلبية على النواحي الجسمية والنفسية والمعرفية وعلى أداء الفرد في العمل.

ولقد قامت أحد المراكز العلمية التي تتعامل مع تأثيرات الضغوط النفسية على الإنسان باستنتاج نموذجا يماثل منحنى التوزيع الإعتدالي يصور العلاقة بين مستويات الضغط وتأثيراتها على الإنسان كما يوضحها الشكل التالي :



العبء المحدود	العبء المتوازن	العبء الزائد
-الملل	-الانتعاش	-الأرق
-عدم الاكتراث	-زيادة الدافعية	-سرعة الانفعال
-الأرق	-التأهب العقلي	-تناول المهذات
-سرعة الانفعال	-الطاقة العالية	-التغير في الشهية
-انخفاض الدافعية	-التحليل الواقعي للمشكلات	-التغيب
-الميل للمهدئات	-تحسن الذاكرة	-اللامبالاة
-تغير الشهية	-وضوح الإدراك	-سرعة التعرض للحوادث
-السلبية	-سهولة استدعاء الأحداث	-زيادة الأخطاء
-الفتور	-التحكم في الأعصاب	-التردد
-الإرهاق	-تحسن الحالة المزاجية	-الانسحاب
-تأجيل الالتزامات	-اتزان إنفعالي	-ضعف الذاكرة
		-أخطاء الإدراك
		-أحكام غير صائبة
		-توتر العلاقات
		-عدم الوضوح
		-الإفراط في أحلام اليقظة
		-زيادة التدخين
		-نسيان الأفكار
		-القلق الزائد
		-العنوانية
		-عدم الثقة
		-الأفكار السلبية
		-تناقص السلوك
		-عدم حسم
		-أخطاء

الشكل رقم (11) يوضح العلاقة بين الضغوط وتأثيراتها على الصحة الجسمية والنفسية والأداء في العمل

وعلى ذلك يصبح من الثابت أن الأداء المهني يختلف باختلاف مستويات الضغوط - وذلك على النحو التالي :

• **المستوى المنخفض جدا من الضغوط :** يكون الأداء فيه على النحو التالي:

- أ - عدم وجود أهداف محددة يسعى العاملون لتحقيقها.
- ب - انخفاض الدافعية ونقص النشاط.
- ج - نقص المثبرات التي تتحدى قدرات العاملين، وإصابتهم بالملل.
- د - نقص الدافعية للإنجاز وتحقيق الكفاءة الذاتية.
- هـ - عدم توظيف العاملين لمهاراتهم.
- و - يحافظ العاملون على مستويات أدائهم الخالية دون محاولة لتحسينها.
- ز - عدم الانضباط في العمل.

• **المستوى المناسب من الضغوط :**

- أ - يجعل الأفراد يشعرون بالتوتر الأمر الذي يحمسهم ويدفعهم لكي يسيطروا عليه ويتحكموا فيه.
- ب - ارتفاع دافعية العاملين، وتحسن في الانضباط والمواظبة والسلوك العام في العمل.
- ج - التوتر الناتج عن الضغوط يمثل تحديا مقدرات العاملين مما يزيد الرغبة في الإنجاز.
- د - الضغوط المناسبة في مجال العمل تمثل عنصر إثارة والتجديد والتحدي والتغيير الذي يشعر الفرد بالرغبة والمتعة في الأداء.
- هـ - مقدار معقول من الضغوط في العمل يجعل إفراز الأدرينالين اللازم لنشاط وحيوية الجسم في أنسب صورة مما يزيد من أداء العاملين بكفاءة.
- و - وجود مشاكل وضغوط معقولة في العمل قد تكون مثيرة لخيلات وقدرات العاملين في ابتكار حلول لهذه المشكلات واتخاذ قرارات عملية بشأنها.
- ز - الضغوط المناسبة تجعل الحياة متوازنة والأهداف والغايات محددة.
- ح - يشعر الفرد بالرضا عن العمل والشعور بالكفاءة والإنجاز مما يمكنه من الانطلاق في العمل بدون الإحساس بكثير من الصعوبات.

• **المستوى المرتفع من الضغوط :**

- أ - تدهور في أداء العاملين.
- ب - الانشغال بالمشكلات غير المحلولة وعدم القدرة على التركيز في العمل وتششت الانتباه.
- ج - الميل للحوادث.
- د - ارتفاع معدل النزاعات والخلافات مع الآخرين.
- هـ - ارتفاع معدل التأخير والغياب عن العمل وعدم الانضباط للسلوك العام.
- و - يشعر الفرد دائما بوجود كم كبير من الواجبات اليومية والأعمال التي يجب عليه القيام بها.
- ز - شعور الفرد بالإرهاك الجسمي والانفعالي.

ح - يكون الفرد غير قادر على إيجاد وقت للراحة والترفيه.

ط - الإصابة بالأمراض العصبية المزمنة أو أحد الأمراض السيكوسوماتية.

ي - كثرة التدخين أو تعاطي المهدئات أو العقاقير.

ك - سرعة الاستثارة ومهاجمة الآخرين.

ل - الوقوع في الاحتراق النفسي المرتبط بالعمل.

(8) أهم المناظير التي تهتم بإدارة التوتر وضغوط العمل :

على التنظيمات الإدارية أن تهتم بإدارة التوتر وضغوط العمل من خلال المناظير التالية :

أ. المنظور الإنساني : تتحمل التنظيمات الحديثة مسؤولية اجتماعية كبيرة توجب عليها التعامل مع العاملين بطرق إنسانية ورعايتهم والاهتمام برفاهية العاملين.

ب. المنظور الإنتاجي : يجب أن تدرك الإدارة الحديثة أن لها مصلحة للاهتمام بالعامل وصحته، لأن الإنتاجية هي مصلحة لصحة العامل الجسمية والنفسية.

ت. المنظور الابتكاري : يرتبط بالإبداع والقدرة على تحمل المسؤولية بسلامة العقل والجسم، فالعقل السليم في الجسم السليم.

ث. المنظور المالي (الربحي) : يرتبط معدل العائد من الاستثمار كمصلحة نهائية للإنتاجية بسلامة وصحة الأفراد من عدة جوانب، وأن التنظيمات التي يعمل فيها أفراد أصحاء لا تتحمل مصاريف علاج كبيرة ولا تخسر نتيجة تغيب العامل بسبب المرض، وأن المرود المالي يرتبط بمساهمات الأفراد القادرين على العمل المبدع والفكر الخلاق (معن محمود عياصرة، مروان محمد بن احمد، د.س: 128).

(9) دور المنظمة في التعامل مع الضغوط :

بسبب تنوع مصادر الضغوط وبسبب الفروق الفردية في ردود الفعل اتجاهها، فإن التعامل مع الضغوط ليس بالعملية السهلة. و مع ذلك، هناك عدد من الخطوات أو الأساليب يمكن اتخاذها من أجل منع أو تقليل الآثار السلبية للضغوط على العاملين لأقل درجة ممكنة. هذه الأساليب بإيجاز هي :

• تحليل الوظائف :

تهدف هذه العملية إلى معرفة درجة الضغوط في الأعمال المختلفة وبالتالي إسنادها للأفراد المناسبين. ويتطلب الأمر الأخذ بالاعتبار شخصية الفرد التي تشير إلى مزيج من السمات النفسية التي نستخدمها لنصف الفرد. وعادة ما يمتلك الفرد درجات متفاوتة من السمات المختلفة مثل النزاهة، الثقة بالنفس، الواقعية، الحساسية، الصلابة النفسية، الاعتماد على النفس، وغيرها من السمات التي تميز الفرد عن الآخرين.

وبهذا الصدد برزت محاولات من الباحثين لتحديد السمات المطلوبة للأعمال المختلفة من منطلق أن الرضا الوظيفي والنجاح المهني يعتمدان على مدى ملائمة بيئة العمل مع نمط الشخصية. ويعتبر نموذج أنماط الشخصية الستة والمهن المناسبة بخصائصها وبعض المهن التي تتناسب معها هي :

- النمط الواقعي : الذي يفضل الأنشطة البدنية التي تتطلب المهارة، القوة والتوافق العضلي العصبي ترتبط شخصيته بسمات مثل : الخجل، المثابرة، الثبات، المسابرة، الصدق والعملية. مثل هذا الفرد تناسبه أعمال مثل المهن الميكانيكية، خطوط التجميع الصناعي والمهن الزراعية.
- النمط الباحث أو المستقصي : الذي يفضل الأنشطة التي تتضمن التفكير، التنظيم والفهم. يتميز بأنه يميل إلى التحليل، حب الاستطلاع، الأشياء الجديدة أو المبتكرة، والاستقلالية. هذه الشخصية تكون أكثر نجاحا في أعمال مثل : علوم الأحياء، الاقتصاد، الرياضيات والصحافة.
- النمط الاجتماعي : الذي يفضل الأنشطة التي من خلالها يساعد وينمي أو يطور الآخرين، يتسم بالود الاجتماعي، التعاون والتسامح. مثل هذا الفرد ينجح في أعمال مثل : الخدمة الاجتماعية، الإرشاد، التدريس والتحليل النفسي.
- النمط التقليدي : الذي يفضل الأنشطة المحددة بالقوانين واللوائح يمكن أن يقال عنه بأنه عملي، فعال، محدد الخيال، وغير مرن. مثل هذا الشخص تصلح له أعمال مثل : المحاسبة، إدارة مؤسسة، الأعمال الكتابية وأمانة الصندوق في البنوك.
- النمط المقدم والمغامر : الذي يفضل الأنشطة اللفظية التي تساعده على التأثير على الآخرين والحصول على القوة أو النفوذ، يتسم بالثقة بالنفس، الطموح، الحيوية، والنزعة إلى الاستبداد. هذا النمط يزدهر في المهن التالية : المحاماة، بيع وشراء العقارات، والعلاقات العامة.
- النمط المولع بالفنون أو المنجز : الذي يفضل الأنشطة الغامضة وغير المنتظمة التي تتطلب التعبير الإبداعي وغير التقليدي، تكون من سماته : خصوبة الخيال، التمرد أو الاضطراب، العاطفية واللاعلمية. مثل هذا الفرد تناسبه الأعمال التالية : الفنون التشكيلية، التأليف، والتصميم الداخلي.

• تصميم الوظائف :

ينبغي أن تصمم الوظائف بصورة تساعد على كشف عناصر مثل الحمل أو العبء الوظيفي بشقيه الزائد والمنخفض، غموض الدور، والعوامل البيئية مثل الحرارة ودرجة الإضاءة وغيرها من المكونات البيئية المادية.

ويعتبر العديد من المهتمين بالضغوط في تنظيمات العمل نموذج الصفات المميزة الإطار المتكامل للتصميم الوظيفي. واستنادا على هذا النموذج فإن أي عما يمكن وصفه من خلال خمسة أبعاد هي :

- تنوع المهارات، ويتعلق بمدى ما يتطلبه العمل من أنشطة مختلفة تتطلب من الفرد استخدام عدد من المهارات والقدرات الشخصية.

- معالم وظيفية واضحة، ويرتبط بمدى مساهمة العمل في إنجاز مهمة واضحة المعالم كإنتاج قطعة متكاملة جاهزة للاستخدام.
- أهمية الوظيفة، ويدور حول مدى تأثير العمل في حياة الآخرين.
- الاستقلالية، ويتعلق بمدى ما يوفره العمل من حرية في جدول وتنفيذ المهام المطلوبة منه.
- معرفة النتيجة، ويرتبط بمدى ما يوفره العمل من معلومات مباشرة وواضحة حول فعالية الأداء من جانب الفرد.

فالأبعاد الثلاثة المذكورة أولاً من شأنها تحقيق شعور لدى الفرد بأهمية عمله من الناحية النفسية، والبعد الرابع يمكن الفرد من المرور بخبرة المسؤولية لما يقوم به، والبعد الخامس يهيء له المعرفة الحقيقية لنتائج عمله. ولا يقتصر دور هذه الأبعاد في تقليل الضغوط النفسية، بل تؤدي إلى تحقيق نتائج إيجابية أخرى للفرد والمنظمة. هذه النتائج تتمثل في درجات عالية من الدافعية المهنية، جودة الأداء، الرضا الوظيفي والاستمرارية في العمل.

• دعم اجتماعي :

يشير إلى اهتمام المنظمة بتوفير الفرص للعلاقة الاجتماعية و بث روح التعاون والتآلف بين العاملين. والدعم الاجتماعي يعمل في اتجاهين، كلاهما لصالح الطرفين : الفرد والمنظمة. فمن جانب، يزيد من استجابات الفرد في العمل لأنه يحقق حاجات مهمة مثل الضمان، القبول، الانتماء والمحبة. ومن جانب آخر، فإن الدعم الاجتماعي يعمل كمنطقة عازلة أو مخففة للضغوط. ويتم ذلك من خلال التعاطف وتقديم المساعدة.

وتشير الدراسات إلى أهمية نوعين من الدعم الاجتماعي في مكان العمل :

- دعم انفعالي، ويتمثل في استجابات سلوكية مثل الاستماع وإظهار التعاطف مع صاحب المشكلة.
- دعم وسيلي، الذي يتجسد في تقديم المساعدة اللفظية أو المادية لصاحب المشكلة لإنجاز المهمة. و مع أهمية النوعين من الدعم في مكان العمل، تجدر الإشارة إلى أن النوع الثاني من الدعم له تأثير مباشر على تخفيف الضغوط مقارنة بالنوع الأول.

• تقديم الاستشارة :

تتمحور الاستشارة حول النمو المهني وبخاصة في المنظمات الكبيرة الحجم، حيث العلاقات اللاشخصية والمناخ الوظيفي المساهم في وجود شعور بعدم الطمأنينة أو عدم التأكد من عدالة أساليب التقويم والفرص المتاحة لتنمية المهارات الوظيفية.

وتبرز هنا أهمية إيجاد مناخ تنظيمي مساند للعاملين يساهم في تنمية علاقة تبادلية إيجابية بين الطرفين. وعادة يتضمن مثل هذا المناخ متغيرات تنظيمية مثل المشاركة في القرارات، تشجيع الاتصال لأعلى، اللامركزية وإعطاء العاملين درجة أعلى من التحكم في أعمالهم.

• تنمية اتجاهات نفسية إيجابية :

ويقصد بالاتجاه الاستعداد العقلي العصبي الذي يتكون نتيجة الخبرات والتجارب التي يمر بها الفرد لاتخاذ مواقف بالرفض أو القبول اتجاه قضايا أو أشخاص أو أماكن.

وفي الواقع، عند تناول الاتجاه النفسي في مكان العمل يمكن القول بأننا نتعامل مع عملية واحدة لها وجهان: الاتجاه النفسي والرضا الوظيفي. فالفرد ذي الدرجة العالية من الرضا يكون أكثر استعداداً لقبول المسؤوليات الوظيفية وأكثر استجابة للتغييرات. ويتحقق ذلك من خلال تحقيق الحاجات المادية والنفسية للفرد والتي تتمثل في الراتب المناسب، التقدير، البيئة الاجتماعية المساندة، فرص للنمو المهني والمشاركة في قرارات العمل. (علي عسكر، 2009 : 124-129).

(10) التحكم في الضغوط :

هناك عدة مصادر للضغوط، وكما تشير الكتابات والدراسات حول الموضوع فإنه من الاستحالة القضاء نهائياً على الضغوط، ولكن يمكن التحكم فيها وتقليلها إلى أدنى درجة ممكنة. وبصورة عامة عند تناول أساليب واستراتيجيات التحكم نجدها تصنف إلى :

أ- أساليب شخصية حيث تقع مسؤولية القيام بها على الأفراد.

ب- أساليب تنظيمية، حيث تلعب المنظمة دوراً هاماً في التحكم في مصادر الضغوط النابعة من البيئة وطبيعة المهام المختلفة فيها.

أولاً: الأساليب الشخصية :

تدخل هذه الأساليب ضمن الاعتقاد الشخصي من جانب الفرد بأنه المسئول الأول والأخير عن سلامته وسعادته وبالتالي إدراك دوره فيما يجب القيام بها نذكر أن الأساليب المذكورة تكمل بعضها البعض وتتطلب إرادة قوية للاستمرار في توظيفها حتى تصبح جزءاً من حياة الفرد. تتضمن هذه الأساليب:

أ - الاسترخاء التام :

تهدف أساليب الاسترخاء إلى إعادة التوازن بين الراحة والنشاط. هذا الاسترخاء يتحقق إما بطريقة فيزيولوجية وتسمى "أسلوب من الخارج إلى الداخل An Inside Out Technic" أو من خلال التركيز على داخل الجسم (صورة رمزية أو نفسية) والذي يأخذ تسمية أسلوب من الداخل إلى الخارج ويشير المعنيون بموضوع الضغوط والأساليب الشخصية في التعامل معها إلى مجموعة من الأمور ينبغي وضعها في الاعتبار عند اختيار الأسلوب المناسب:

- الوعي التام بمصادر الضغوط وكيفية التعامل معها، على سبيل المثال هل تلجأ إلى

الأساليب قصيرة الأجل مثل اللجوء إلى المهدئات، أو إلى الأساليب طويلة الأجل من مثل

معرفة المزيد عن الموقف المسبب للضغوط والتخطيط لمواجهة ذلك الموقف.

- عدم التردد في طلب المساعدة من المتخصصين إذا دعت الحاجة.

- التمرين بشكل منتظم.

- فترة الاسترخاء ينبغي أن تكون قصيرة ومرة واحدة بعد الدوام يمكن أن تعود بالفائدة على الفرد.
- عدم الإكثار من عمليات الاسترخاء فتصبح غاية بدلا من أن تكون وسيلة للتخلص من الضغوط.
- التنفس عم طريق الحجاب الحاجز والذي ينبغي أن يصاحب عمليات الاسترخاء بصورة عامة وهو ما يعرف بالتنفس البطني.

ومن أبرز الوسائل ضمن هذا الإطار :

• الاسترخاء التقدمي / التدريجي :

يرتبط هذا الأسلوب بإدموند جاكسون الذي يلقب بـ (أبو الاسترخاء)، في هذا الأسلوب يتعلم الفرد كيفية استرخاء عضلات جسمه بشكل منتظم (يبدأ بالقدمين ويتجه إلى أعلى نحو الرأس واليدين أو العكس).

• التأمل :

يختار الفرد وضعا مريحاً ويغلق عينيه ويحاول أن يتخلص من الأفكار المتضاربة في ذهنه، ثم يقوم باختيار كلمة يرددتها مرة بعد مرة، وعلى الرغم من الجدل حول هذا الأسلوب، إلا أن هناك الكثيرين الذين بينوا بأن الأسلوب يؤثر في بعض وظائف الجسم التي تساهم في تحقيق الاسترخاء مثل عملية التنفس ودرجة النشاط في الموجات الدماغية.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الهدف هو الوصول إلى الاسترخاء التام أو العميق. وفي هذه الحالة لا تنطبق على الأنشطة التي يقوم بها الفرد مثل مشاهدة التلفزيون أو الذهاب لصيد السمك أو السفر التي تحقق بعض الاسترخاء ولكنها لا تصل إلى الدرجة التي يحققها الأسلوبان المذكوران.

ب - ممارسة الرياضة بشكل منتظم :

تعتبر من الوسائل الفعالة لتقليل الضغوط، ولكي تكون الممارسة فعالة يجب أن تدور حول الرياضات الخفيفة التي لا تتطلب عملا مكثفاً من الرئتين والقلب. وكما يجب أن تمارس بشكل منتظم وبفترة زمنية تتراوح من 10-30 دقيقة لكل مرة (على الأقل 3 مرات أسبوعاً).

وتشير الدراسات ضمن هذا الإطار إلى أن التأثير الرئيسي للممارسة المنتظمة هو الحماية ضد أمراض القلب والتوتر الزائد. يضاف إلى ذلك أن التمرين المنتظم ينمي الثقة بالنفس والنشاط والرغبة في الحياة - عناصر مهمة في علاقة الشخص مع الآخرين في المجتمع.

ج - الاتجاه والوعي :

وتكمن أهمية الاتجاه والوعي في أننا لا نستطيع أن نغير من سلوكياتنا دون تغيير اتجاهاتنا، وهذه بدورها لن تتغير إلا إذا كان هناك وعي وإدراك من جانبنا بما نقوم به أو ما ينبغي أن نقوم به لتحسين الظروف. ولعل أهم اتجاه تنميه هو عدم الاندفاع والتعامل مع كل مشكلة أو قضية حسب الأولويات. وكأننا هنا ندعو إلى تغيير ردود فعلنا للأحداث لتتم شئ مع سلوكيات نمط (ب) من الشخصية الذي سبق تناوله.

وكما في عملية التطعيم حيث يكتسب الجسم مناعة ضد الأمراض فإن البعض من الباحثين يدعون إلى تطبيق الفكرة للمناعة ضد الضغوط النفسية. فبإمكان الفرد أن ينمي ما يعرف بالتطعيم الانفعالي " Emotional Inoculation" من خلال معايشة الموقف الذي يسبب له القلق والإزعاج. ويتم ذلك من خلال :

- جمع معلومات وافية و كاملة عن الموقف حتى وإن كانت غير سارة.
- في حالة القلق اجمع التفاصيل عن المصادر الخارجية المتوفرة التي بإمكانها مساعدتك للتعامل مع الموقف بفعالية.
- وفي حالة عدم وجودها عليك إدراك ذلك فربما يساعدك ذلك على عمل شيء قبل استفحال المشكلة.
- تشجيع نفسك على تبني خطط لمواجهة الموقف مع الاعتراف بوجود ضغوط عليك.

وضمن إطار الاتجاه هناك أسلوبان آخران يساعدان على التعامل مع الضغوط هما:

• إعادة البرمجة الذهنية :

وتشير إلى التعامل مع المواقف الضاغطة من خلال خطوتين: التوقف والتركيز على الموقف ذهنياً وإعادة التفكير في حل المشكلة بصورة عقلانية.

• تصور ذهني :

يدخل ذلك ضمن إعادة البرمجة الذهنية ويساعد الفرد في توقع مصادر الضغوط والخطوات اللازمة لمواجهةها وبخاصة أثناء الاسترخاء من خلال التأمل.

د- نظام غذائي صحي :

في ضوء الحقائق الطبية فإنه من الصعب أن يقلل الفرد من أهمية الغذاء للصحة العقلية والجسدية للإنسان. وبصورة عامة ينصح المختصون بتناول المجموعات الغذائية بشكل معتدل مع تقليل اللحوم والمواد الكربوهيدراتية. وكذا ينبغي الإبتعاد عن المواد الغذائية الاصطناعية والتقليل من المنبهات والامتناع عن التدخين.

وفي هذا السياق سوف نقلي الضوء على الخطوات التي تساعد الموظف على التخلص من أسباب الروتين، من خلال النصائح التي تشمل الأركان السبعة التي تناولها الدكتور الفقي في بناء الشخصية المتوازنة الناجحة.

2. كن مؤمناً بالإيمان بالله تعالى هو ينبوع السعادة ومصدر السكينة والطمأنينة، والشقاء والتعاسة والنكد الدائم والأحزان المتوالية في الإعراض عن الإيمان بالله والغفلة عن ذكره، قال تعالى "الذين آمنوا وتطمئن قلوبهم بذكر الله ألا بذكر الله تطمئن القلوب" (الرعد:28)، وقال "ومن أعرض عن ذكرى فإن له معيشة ضنكا ونحشره يوم القيامة أعمى" (طه:124).

3. كن متسامحاً مع الذات ومع الآخرين؛ فالتسامح قوة وليس ضعفاً. و بداية النجاح تكون من خلال التسامح الذي يفيدك أنت أكثر ممن تسامحهم. يقول الله تعالى : "الذين ينفقون في السراء والضراء

والكاظمين الغيظ والعافين عن الناس والله يحب المحسنين (134) والذين إذا فعلوا فاحشة أو ظلموا أنفسهم ذكروا الله فاستغفروا لذنوبهم ومن يغفر الذنوب إلا الله ولم يصروا على ما فعلوا وهم يعلمون" (آل عمران: 134-135).

4. تعلم فن الاسترخاء وممارسه بشكل يومي؛ إذ ينصح علماء النفس بأن يتعلم كل فرد فن الاسترخاء ويمارسه في حياته؛ لأنه يقضي على التوتر والعصبية التي تؤدي إلى تغييرات فيزيولوجية بالجسم تتسبب في الإصابة بالأمراض الخطيرة كارتفاع ضغط وتصلب الشرايين إضافة إلى الأمراض النفسية وأهمها الاكتئاب. ومن فوائد ممارسة الاسترخاء بشكل يومي :

- بلوغ مرحلة الصفاء والخيال والحرية من حواجز العقل الواعي الناقد.
- برمجة العقل الباطن لمقاومة مرض موجود.
- حسم بعض الصراعات الداخلية النفسية.
- برمجة الجسد على التكيف مع الآلام الطارئة.

ثانيا : الأساليب التنظيمية :

طالما أن العمل يشكل جزءاً مهماً من حياتنا فإنه من الطبيعي تناول دور المنظمة في التقليل من ضغوط العمل. ويتم ذلك من خلال :

- الاهتمام بالاختيار والتعيين لتحقيق التوافق المهني على جميع المستويات.
- الاهتمام بالبرامج التدريبية للارتقاء بمهارات الرؤساء والمرؤوسين وبالتالي زيادة فعاليتهم في التعامل مع مواقف العمل.
- إعادة تصميم بعض الوظائف وزيادة إثرائها وما يؤدي ذلك إلى زيادة استقلالية الأفراد في إنجاز مهامهم وبالتالي تخفيض مستوى المعاناة من الضغوط.
- التأكد من أن عمليات التقويم والمكافآت تنفذ بشكل عادل بين الجميع.
- التعامل مع الأفراد على أساس أن لديهم القدرة على التفكير وباستطاعتهم المساهمة فكرياً لصالح الجماعة التي ينتمون إليها.
- توفير التقنيات الحديثة التي من شأنها أن تساهم في تقليل الخسائر البشرية للمنظمة في أوقات الأزمات والصراعات.
- التطوير التنظيمي الذي غالباً ما يركز على فتح قنوات الاتصال وتنمية روح الجماعة داخل المنظمة، كما أن التطوير التنظيمي يهدف إلى إيجاد الثقة بين الجميع ورفع الروح المعنوية الأمر الذي يؤدي إلى حرية التعبير عن المطالب والمعوقات والقضاء على الإشاعات والتي بدورها تقلل من مستوى الضغوط بين العاملين بمستوياتهم المختلفة (علي عسكر، 2005: 95-100).

(11) نماذج من الضغط المهني :

لقد ظهرت نماذج كثيرة ومختلفة في أدبيات الضغط المهني في محاولة لشرح العلاقة "ضاغط عمل- توتر"، وسنتعرض هنا إلى نماذج الضغط المهني العامة والمعروفة وهي: نموذج المحيط الاجتماعي (كاهن وآخرون، 1964؛ كاهن، 1981)، نموذج المواءمة بين الفرد ومحيطه (فرنش، 1973؛ فرنش، كبلان وهارسون، 1982)، نموذج ضبط - مطالب العمل - الدعم (جونسون وهال، 1988؛ كراسك وثيروغل، 1990). وأخيراً نموذج الفيتامين (وار، 1987، 1994).

(1-11) نموذج المحيط الاجتماعي :

تم تطوير هذا النموذج ضمن أعمال فرقة بحث تنتمي إلى معهد البحث الاجتماعي بجامعة ميتشغان، ويعتبر هذا النموذج من أشهر نماذج الضغط المهني. وقد لعب هذا المعهد دوراً مهماً في الدراسات المتعلقة بالضغط المهني. و منذ تبني هذا النموذج ظهرت عدة صيغ منه وهنا نقوم بوصف النموذج الشامل. ويمثل نموذج المحيط الاجتماعي (الذي يدعى أيضاً بنموذج ميتشغان) مجموعة مؤلفة لعدد من التصنيفات التصورية أكثر من أنه انعكاس لنظرية ملتحمة معينة، رغم أنه في المرحلة الأخيرة بذلت جهود ومحاولات لتعريف تلك العوامل بدقة وتحديد العلاقات المتبادلة بينها.

ومن بين التصنيفات التصورية التي تدخل ضمن النموذج ما يلي:

- أ - المحيط الموضوعي : يشير هذا الأخير إلى الخصائص التنظيمية كحجم المنظمة، الهيكل الهرمي وتوصيف العمل. إن هذا المحيط يكون مستقلاً عن إدراكات الشخص المهني.
- ب - المحيط الذاتي : إن المحيط الذاتي من جهة أخرى، يعتبر جزءاً من إدراكات ذلك الشخص (ويدعى أيضاً بالمحيط النفسي). وتشمل تلك الظواهر صراع الدور، غموض الدور، فقدان المشاركة ودور العبء الزائد. وكلها تدعى بالضغوط.
- ج - استجابات الضغط والتوترات : تكون هذه التوترات عبارة عن استجابات الفرد الانفعالية والفيزيولوجية والسلوكية مثل عدم الرضا عن العمل، ضغط الدم العالي... الخ.

خلاصة :

مما سبق عرضه نلاحظ أنه مع اختلاف الباحثين في تعريفهم للضغط المهني إلا أن المتفق عليه أنه نوع من أنواع الضغوط الناتجة عن مصادر مهنية مرتبطة بعوامل أهمها: ظروف العمل، تنظيم جماعة العمل، خصائص المهمة، العوامل الاجتماعية والأسرية. والذي يظهر على شكل أعراض نفسية، سلوكية، معرفية، سيكوسوماتية. كما يتضح كذلك أن الضغوط المهنية ليست دائماً مضرّة بالفرد، فوجود مستوى معين من الضغط (الضغط المعتدل) يساعد الفرد على الأداء والإنجاز وزيادة الكفاءة، ولكن ارتفاع مستوى الضغط قد ترافقه آثاراً سلبية على صحة الفرد وبيئته وهذا ما جعل الباحثة تسعى للوصول إلى طرق ناجعة للتخلص من هذه الأضرار التي يلحقها الضغط المهني بمدراء المؤسسات التربوية في برنامجها الإرشادي المقترح في الدراسة الحالية.

الفصل الخامس

منهجية الدراسة الميدانية وإجراءاتها

تمهيد

أولاً : الدراسة الاستطلاعية

- (1) تعريف الدراسة الاستطلاعية
- (2) أهداف الدراسة الاستطلاعية
- (3) مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية
- (4) عينة الدراسة الاستطلاعية
- (5) متغيرات الدراسة
- (6) أدوات الدراسة
- (7) الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة
- (8) التصميم التجريبي للدراسة

ثانياً : الدراسة الأساسية

- (1) منهج الدراسة
- (2) مكان وزمان الدراسة الأساسية
- (3) مجتمع وعينة الدراسة
- (4) توزيع عينة الدراسة الأساسية
- (5) خصائص عينة الدراسة الأساسية
- (6) إجراءات تطبيق أدوات الدراسة الأساسية
- (7) أدوات الدراسة الأساسية في صورتها النهائية
- (8) ظروف إجراء الدراسة الأساسية
- (9) الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل النتائج

تمهيد :

يتناول هذا الفصل الاجراءات التي تم اتباعها من طرف الباحثة لاتمام الدراسة الحالية، حيث يتضمن الفصل التالي وصفا دقيقا للمنهج المتبع، والإطار الزمني والمكاني لها، مع إعطاء وصف لكل من الدراسة الاستطلاعية والأساسية، من حيث حجم وخصائص عينة البحث، والمراحل المتبعة أثناء تطبيق أدوات البحث ميدانيا، والأدوات المستخدمة لجمع البيانات (المقابلة، مقياس الفعالية الذاتية - من اعداد الباحثة -، مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط coping، والبرنامج المقترح) إضافة الى اجراءات التطبيق والأساليب الاحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات.

أولا : الدراسة الاستطلاعية :**(1) تعريف الدراسة الاستطلاعية :**

الدراسة الاستطلاعية هي خطوة ضرورية ومهمة في عملية البحث، تساهم في التعرف على الميدان الذي يجري فيه البحث، كما تعطينا الصورة الأولية لمضمون البحث، وكذلك تعرفنا على عينة وخطة البحث. تساعد هذه الدراسة الباحث على رسم الخطة والمنهج الصحيح لمواصلة عملية البحث، كما تعتبر تمهيدا للدراسة الأساسية لهذا كان من الضروري القيام بها. فهي دراسة تجريبية أولية تمكننا من معرفة مدى توافق المعلومات التي يقيسها المقياس أو الاستبيان مع ما هو موجود في الميدان، وتهدف إلى تصور الطريقة التي يمكن أن يقدم بها الاستبيان، كما أنها تساهم في التعرف على أفراد عينة البحث، كما تمكننا من تقادي وتجنب المشاكل والصعوبات التي يمكن أن نواجهها في الدراسة الأساسية.

(2) أهداف الدراسة الاستطلاعية :

- تحديد مجتمع الدراسة.
- تحديد عينة الدراسة
- التزود بالمعلومات الكافية عن عينة الدراسة والتعرف على مدى استيعاب عينة البحث لمفردات المقياس.
- التأكد من التصميم العام للبحث وتجريب أدوات الدراسة.
- التدريب على استخدام الأدوات الإحصائية المستعملة في الدراسة.
- التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة.
- مدى صلاحية مقياس الفعالية الذاتية ومقياس الضغوط المهنية.
- التعرف على المعوقات والأخطاء.
- مدى إمكانية عينة البحث من تطبيق الأدوات.

(3) مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية :

أجريت الدراسة الاستطلاعية من 2018/04/22 إلى 2018/05/17 ببلديتي تلمسان ومنصورة بولاية تلمسان إذ توجهت الباحثة إلى المقاطعات المذكورة ولم تجد اعتراضاً في تطبيق أدوات الدراسة الاستطلاعية على عينة من مدرء المدارس.

(4) عينة الدراسة الاستطلاعية :

1. 4) حجم عينة الدراسة الاستطلاعية :

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 27 مديراً ومديرة من بلديتي تلمسان ومنصورة من مجموع 107 أي نسبة 25 % من مجتمع الدراسة وقد تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية الطبقة، موزعين على الأطوار الثلاثة كالتالي :

16 مديراً ومديرة من الطور الابتدائي

7 مدرء ومديرات من الطور المتوسط

4 مدرء ومديرات من الطور الثانوي

2. 4) خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية :

توضح الجداول أدناه مميزات عينة الدراسة الاستطلاعية :

أ. حسب الجنس :

الجدول (01) : توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

الجنس	إناث	ذكور	المجموع
العدد	10	17	27
النسبة المئوية %	37,04%	62,96%	100%

نلاحظ في الجدول (01) أن نسبة الذكور أكثر من نسبة الإناث حيث بلغت 62,96% ذكور مقابل 37,04% إناث أي ما يقارب الضعف.

ب. حسب الأطوار :

الجدول (02) : توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الأطوار.

الجنس / الطور	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الابتدائي	09	56,25%	07	43,75%	16	59,25%
المتوسط	05	71,42%	02	28,57%	07	25,93%
الثانوي	03	75,00%	01	25,00%	04	14,81%
المجموع	17	62,96%	10	37,04%	27	100%

يتضح من خلال الجدول (02) أن أكبر نسبة من المدراء موجودة في الطور الابتدائي وبلغت 59,25% يليها الطور المتوسط بنسبة 25,93% ثم الطور الثانوي بنسبة 14,81% وهو أمر منطقي ذلك لأن عدد المدراء يتبع عدد المؤسسات المتواجدة.

ج. حسب الأقدمية :

الجدول (03): توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الأقدمية.

المجموع		الثانوي		المتوسط		الابتدائي		الطور سنوات الأقدمية
النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	
14,81%	4	03,70%	1	00,00%	0	11,11%	3	من 1 إلى 5 سنوات
25,92%	7	03,70%	1	11,11%	3	11,11%	3	من 6 إلى 10 سنوات
59,26%	16	07,41%	2	14,81%	4	37,04%	10	أكثر من 10 سنوات
100%	27	المجموع						

من خلال الجدول (03) يتضح أن نسبة المدراء الذين لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات أي المدراء القداماء هي الأكبر حيث بلغت 59,26%، يليها المدراء ذوي الأقدمية من 6 إلى 10 سنوات بنسبة 25,92% وفي الأخير أولئك الذين لديهم خبرة بين سنة و 5 سنوات بنسبة 14,81%.

د. حسب الفئة العمرية :

الجدول (04): توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الفئة العمرية.

المجموع		الثانوي		المتوسط		الابتدائي		الطور الفئة العمرية
النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	
00,00%	0	00,00%	0	00,00%	0	00,00%	0	من 30 إلى 40 سنة
55,55%	15	03,70%	1	14,81%	4	37,04%	10	من 41 إلى 50 سنة
44,44%	12	11,11%	3	11,11%	3	22,22%	6	أكثر من 50 سنة
100%	27	المجموع						

من خلال الجدول (04) يتضح أن نسبة المدراء البالغ سنهم أقل من 40 سنة غير موجودة تماماً وهذا نظراً لاشتراط أقدمية 10 سنوات فأكثر من التدريس لتقلد منصب مدير، أما النسبة الأكثر وجوداً فهي نسبة المدراء الذين يتراوح سنهم بين 41 و 50 سنة بنسبة 55,55% أي أكثر من النصف بقليل وهو أمر طبيعي نظراً لأن

العامل في ميدان التعليم يصبح يشعر بالتعب من العمل مع التلاميذ بعد كبره في السن مما يدفعه للسعي إلى الترقية إلى منصب يبدو له مريحاً من الضوضاء وحركة التلاميذ الزائدة والصبيانية يليها المدراء البالغين أكثر من 50 سنة بنسبة 44,44%، ويرجع تناقص عددهم لاستفادة الكثير منهم من التقاعد المسبق.

5) متغيرات الدراسة :

1. 5 المتغير المستقل : ويتمثل في : البرنامج الإرشادي

5. 2 المتغيرات التابعة : وتتمثل في :

الفعالية الذاتية

الضغوط المهنية

6) أدوات الدراسة : نموذج المقابلة في الملاحق

6. 1 المقابلة :

المقابلة هي : محادثة بين القائم بالمقابلة Interviewer والمستجيب Répondent، وذلك بغرض الحصول على معلومات من المستجيب. وتستعمل المقابلة عادة إما للتطرق إلى ميادين مجهولة كثيراً أو للتعود على الأشخاص المعنيين بالبحث قبل إجراء اللقاءات مع عدد أكبر باستعمال تقنيات أخرى، وإما للتعرف على العناصر المكونة لموضوع ما والتفكير فيها قبل التحديد النهائي لمشكلة البحث وقد استخدمت الباحثة في الدراسة الاستطلاعية المقابلة الفردية لأفراد مجتمع الدراسة كأداة أساسية للتقرب من مدراء المؤسسات التربوية، حيث تم الالتقاء بهم قبل إعداد مقياسي الفعالية الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط وطرح سؤال مفتوح والتعرف على آرائهم وجل الموضوعات المرتبطة بموضوع الدراسة، وقد تم الالتقاء بهم مرة ثانية لتطبيق المقياس المعدة.

5. 2 مقياس الفعالية الذاتية :

لإنجاز هذا العمل تم المرور عبر عدة مراحل تمثلت في :

1. جمع البحوث والدراسات والأطر النظرية التي تهتم بالفعالية الذاتية والاطلاع عليها جيداً.
2. طلب المشورة من طرف ذوي الخبرة في مجال إدارة المؤسسات التربوية إضافة إلى بعض الزملاء.
3. الشروع في وضع مخطط أولي للمقياس، وإجراء التصحيحات اللازمة في كل مرة.
4. الخروج بالمقياس المقترح.

حيث أعدت الباحثة هذا المقياس بعد الاطلاع على عدة مقاييس استعملت في أبحاث ودراسات سابقة إضافة إلى الأطر النظرية التي تناولت الفعالية الذاتية، والمتمثلة في الدراسات العربية والأجنبية في هذا المجال، مرتكزة على تعريف الفعالية الذاتية حسب باندورا الذي يرى بأنها : "اعتقادات الفرد حول قدرته على تنظيم المخططات المطلوبة وتنفيذها لإنجاز الأهداف المرغوبة" (Bandura, 1997, p8).

كما ساعد دراسة المكونات العديدة التي ينطوي عليها مفهوم الفعالية الذاتية مثل (الأداء الإنجازي، القدرة على المواجهة والتغيير، المثابرة وبذل الجهد، الثقة بالنفس، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي، المبادرة وتحمل المسؤولية) في بلورة الفكرة العامة حول ما يجب أن يحتويه هذا المقياس.

إضافة إلى ذلك فد كانت هناك استعادة من بعض المقاييس التي تناولت الفعالية الذاتية، منها مقياس الفعالية الذاتية للمعلمين لـ (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001)، مقياس فعالية الذات لطلبة الجامعة لـ (هويدة حنفي وفوزية الجمالي، 2010)، مقياس فعالية الذات لدى الطلبة لـ (عطاف محمود، 2012)، مقياس الفعالية الذاتية في تدريس العلوم لـ (Enochs & Riggs, 1990) ترجمة (حسونة سامي، 2009). مقياس الفعالية الذاتية لجيروزلميم وشفارتسر (1995, Jerusalem and Schwarzer) ترجمة (الدكتور سامر جميل رضوان، 1997)، دون أن ننسى الاستبيان المصمم من طرف (الدكتور مسعودي أمحمد، 2016) من جامعة وهران. و عليه تم التوصل إلى ثلاثة أبعاد تقيس الفعالية الذاتية لدى مدراء المؤسسات التعليمية متمثلة في : الأداء، المبادرة، إدارة المؤسسة.

6. 2. 1) البيانات العامة : تكون المقياس في صورته الأولية من البيانات العامة التالية :

معلومات عامة :

1. الجنس : ذكر أنثى
2. الفئة العمرية : من 30 - 40 سنة من 41 - 50 سنة 50 سنة فما فوق
3. سنوات الأقدمية : من 01 - 05 سنوات من 06 - 10 سنوات من 10 فأكثر سنوات
4. الطور : الابتدائي المتوسط الثانوي
5. هل الإطعام موجود بالمؤسسة؟ : لا نعم
6. إذا كان نعم، فهو عبارة عن : وجبة باردة وجبة ساخنة
7. نظام المؤسسة : خارجي داخلي نصف داخلي
8. أعاني من مرض مزمن أو أكثر : لا نعم ما؟.....؟
9. إذا نعم، منذ متى؟ قبل تولي منصب مدير بعد تولي منصب مدير

6. 2. 2. وصف المقياس :

كان المقياس الأولي يضم 39 فقرة لكن بعد التمهيص تم الاستغناء عن 7 فقرات منها 4 كانت مكررة بصيغ مختلفة و2 غير مفهومة جيداً وفقرة واحدة لا تتناسب مع المدراء، ليصبح لدينا في الأخير 32 فقرة موزعة على الأبعاد الثلاثة المذكورة سابقاً.

ومن أجل القياس تم استعمال درجة مقياس ليكرت (Likert scale) الخماسي للفقرات الموجبة والسالبة، بعد اطلاعي على مقياس كوبينغ (جامعة تولوز) الذي يقيس استراتيجيات مواجهة الضغوط والذي سأستعمله كأداة في بحثي هذا وهو متكون من 54 عبارة يجاب عن كل واحد منها باختيار مدى تطابق العبارة الموجودة في المقياس مع موقف المبحوث في وضعية حرجة مفترضة، بوضع دائرة على العلامة التي يراها مناسبة من 1 إلى 5 حيث يعبر رقم 1 على "أبداً" أما الرقم 5 فيعبر عن "دائماً". كما تم الاطلاع على مقياس الفعالية الذاتية للمعلمين لـ "تشانن موران وولفولك" (Tschannen-moran & Woolfolk, 2001)، وهو خاص بقياس الفعالية الذاتية للمعلمين ويتكون من 24 فقرة يجاب عليها وفق سلم من خمس درجات (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً) والتي تأخذ على التوالي الدرجات (1،2،3،4،5) ويحسب متوسط استجابات المعلم على فقرات المقياس من أجل تحديد مستوى الفعالية الذاتية لديه. (هدى خلايلة، 2011).

حيث تم اختيار خمسة بدائل لتمثيل مدى الفعالية الذاتية لدى مدراء المؤسسات التربوية والتي كانت كالتالي : (دائماً، أحياناً، لست متأكداً، قليلاً، أبداً) ويصحح المقياس بإعطاء الدرجات (1-2-3-4-5) بالنسبة للفقرات ذات الاتجاه الموجب، و(5-4-3-2-1) بالنسبة للفقرات ذات الاتجاه السالب، وهو ما يوضحه الجدول رقم(05).

جدول (05) : يوضح الدرجات المناسبة للبدائل حسب اتجاه الفقرات

اتجاه الفقرات	دائماً	أحياناً	لست متأكداً	قليلاً	أبداً
الموجبة	01 نقطة	02 نقطتين	03 نقاط	04 نقاط	05 نقاط
السالبة	05 نقاط	04 نقاط	03 نقاط	02 نقطتين	01 نقطة

وقد ضم المقياس ثلاثة أبعاد متمثلة في :

1- الأداء

2- المبادرة

3- إدارة المؤسسة

في الأخير تم وضع تعليمية واضحة وسهلة الفهم وتوزيع الفقرات بطريقة لا توحى بأنها مرتبة حسب بعد معين حتى لا تكون فيها إيحائية وعرض المقياس على عينة من المديرين واللغويين من أجل إجراء التصحيحات اللغوية اللازمة وإبداء ملاحظاتهم من أجل الإثراء أكثر.

وهكذا حصلنا على توزيع الفقرات على الأبعاد بالشكل التالي : توزيع الفقرات على الأبعاد

جدول رقم (06) : يوضح توزيع الفقرات على أبعاد مقياس الفعالية الذاتية

الأبعاد	الأداء	المبادرة	إدارة المؤسسة
رقم الفقرات	1، 4، 7، 10، 13،	2، 5، 8، 11، 14،	3، 6، 9، 12، 15،
	16، 19، 22، 25،	17، 20، 23، 26،	18، 21، 24،
	27، 29، 31، 32،	28، 30،	

6. 2. 3) تصحيح المقياس :

لقد اعتمدنا في تصحيح المقياس على سلم ليكرت الخماسي ، بحيث يمكن الحصول على خمسة مستويات من النتائج (ضعيف جداً، ضعيف، متوسط، جيد، جيد جداً) وذلك بطريقة الحساب التالية :

المقياس الخماسي : 1، 2، 3، 4، 5

لحساب المدى نبدأ بـ 1 المسافات الباقية هي $4 = 1-5$

نقسم 4 على 5 ليصبح لدينا $0,8 = 5/4$ وهي المسافة الفاصلة بين مستويين متتاليين، حيث نحدد بها المجال الفاصل بين بداية ونهاية كل مستوى عن طريق ضرب أدنى درجة يمكن الحصول عليها في المقياس، وهي 32 في هذه الحالة، في الحد الأول من المستوى ثم ضربه في الحد الثاني من نفس المستوى. مثال : المستوى الأول يحمل ملاحظة ضعيف جداً وهو يبدأ من 1,00 إلى 1,80 لتحديده نضرب 32 (وهي أدنى درجة) في 1,00 ثم في 1,80 لنحصل على النتائج التالية :

$$32 = 1,00 \times 32 \bullet$$

$$57,6 = 1,80 \times 32 \bullet \text{ (القيمة الطبيعية الأقرب هي 58)}$$

• من هنا نستطيع القول أن كل من كانت نتيجته في المقياس محصورة بين 32 و 58 درجة فإن مستواه ضعيف جداً، وهكذا بالنسبة لكل المستويات الباقية.

الفئات الأولى : من 1,00 إلى 1,80

الفئات الثانية : من 1,81 إلى 2,60

الفئات الثالثة : من 2,61 إلى 3,40

الفئات الرابعة : من 3,41 إلى 4,20

الفئات الخامسة: من 4,21 إلى 5,00

6. 3) اختبار الضغوط المهنية coping :

6. 3. 1 تعريف الاختبار :

عرفه لازاروس وفولكمان (Lazarus et folkman, 1984 :.141) بأنه "مجموع الجهود المعرفية والسلوكية المتغيرة باستمرار من أجل إدارة المتطلبات الداخلية و/أو الخارجية المحددة التي يتم تقييمها (من قبل الشخص) على أنها تستهلك أو تتجاوز موارده".
 إذاً فهو عملية إدراكية تسمح للموضوع بمعالجة الموقف وفقاً للموارد التي يمكنه تعبئتها لتحقيق بعدين من شأنهما أن يتدخلتا بشكل أساسي عن طريق تقدير المخاطر:
 - التركيز على المشكلة (التفكير والتدخل).
 - التركيز على العواطف (التحكم والتعبير عن الضيق العاطفي الناجم).

وفقاً لبيرلن وشولر (Pearlin & Schooler)، فإن "كوبينغ" هو مجموعة من الأفعال التي من خلالها يسعى الناس إلى تجنب الإصابة من جراء التوترات التي يواجهونها. على عكس المؤلفين السابقين، وضعا نظرية تتكون من ثلاثة أبعاد، الأول يشير إلى محاولات لتغيير الوضع (القضاء على مصادر التوتر)، والثاني يشير لجهود تغيير معنى أو تقدير الإجهاد (التقليل من التأثير المعنوي للحدث) أما الثالث فيشير إلى الطرائق الموضوعية للسيطرة على مشاعر الضيق (إدارة الإجهاد)

(les stratégies de Coping, Journées du labo 93, Saint Cricq)

6. 3. 2 بناء الاختبار :

أ. المحتوى :

هذا الاختبار يسمح بالتطبيق الفردي والجماعي كذلك.

يتكون من ثلاثة أبعاد (حقول) : الأفعال (حقل اعتزامي)، المعلومة (حقل معرفي) والعواطف (حقل وجداني) مما يسمح بالتعبير عن وجود 6 مؤشرات أو إستراتيجيات (التركيز، الدعم الاجتماعي، الانسحاب، التحويل، التحكم والرفض). كل حقل يتكون من 6 أبعاد وكل إستراتيجية تضم 3 فقرات، إذا فالاختبار يتكون من 18 بعداً يختبر كل واحد منها من خلال 3 تأكيدات يجب على المبحوث الإجابة عليها من خلال سلم من خمس نقاط.

أ. تقديم الأبعاد والمؤشرات :

1) التركيز النشط والمعرفي يستوجب التركيز على المشكل وعلى طرق الحل. التركيز الوجداني يشير في الواقع إلى العواطف الخاصة (العوانية والإحساس بالذنب)
 أ. التركيز النشط : المواجهة، الذهاب مباشرة إلى المشكل
 خ. التركيز المعرفي : تحليل الوضعية، استعمال خبرات سابقة، وضع استراتيجيات لحل المشكل بشكل جيد.

ش. التركيز الوجداني : يصبح إنفعالي أو عدواني في مكان الآخرين أو لوم النفس بالشعور بالذنب.

(2) الدعم الاجتماعي تتضمن طلب المساعدة في الجانب المعرفي (نصائح، معلومات) أو الوجداني (الحاجة للإصغاء والاعتراف). يستوجب كذلك استعمال أفعال تعاونية من أجل التخلص من الضغط.

ب. التعاون : الحاجة للعمل مع الآخرين

د. الدعم الاجتماعي المعلوماتي : التوجه لأشخاص من أجل طلب المعلومات حول موضوع الوضعية التي تطرح مشكلة.

ص. الدعم الاجتماعي العاطفي : الحاجة للتكلم مع شخص ما، التوجه لأشخاص يمكنهم الإراحة

(3) الانسحاب : الشخص ينطوي على نفسه، يحاول عدم التفكير في المشكل باللجوء للحلم والخيال أو بتبني تصرفات تعويضية (الأكل، المخدرات، التبغ، الأدوية...)

ت. الانسحاب السلوكي والاجتماعي : الانطواء على الذات، العزوف عن الآخرين، الانسحاب عن الآخرين

ذ. الانسحاب العقلي : محاولة طرد المشكل من عقله، رفض التفكير فيه، الرغبة في نسيانه (نسيان نشط)، الغوص في الأحلام أو الخيال من أجل نسيان المشكل
ض. الإدمان : التعويض بالأكل، الأدوية، المخدرات، التبغ...

(4) التحويل يقتضي التغيير، تحويل السلوكات، الوضعيات المعرفية (القبول) أو القيم (العودة إلى الله، تبني فلسفة في الحياة، السخرية من الموضوع)

ث. التحويل السلوكي : تعديل الإجراءات، السلوك، طريقة العيش حسب المشكل

ر. القبول : تقبل المشكل كما هو أو تعلم العيش معه

ط. التحويل بالقيم : الثقة بالله (الإيمان)، التوجه نحو فلسفة أخرى للحياة، تأويل الوضعية بطريقة مسلية (الهزل)

(5) التحكم يقتضي السيطرة على الوضعية، تنسيق السلوكات أو الأنشطة وخلاف المشاعر.

ج. تنظيم الأنشطة : مقاومة إصدار أحكام غير مدروسة أ اتخاذ قرارات متهورة، التراجع بالنسبة للوضعية، أخذ وقت للتصرف، هذه الاستراتيجية تهدف إلى كبح النشاط عندما يمكن أن يضر أكثر مما ينفع.

ز. التحكم المعرفي والتخطيط : وضع أهداف، وضع مخطط معالجة المشكل بطريقة مجردة ومنطقية (فكريا)

ظ. التحكم العاطفي " عدم القلق، عدم إظهار المشاعر للآخرين

(6) الرفض : الشخص يتصرف كأن المشكل غير موجود، يصرف نظره بفعل شيء أكثر متعة، له صعوبة في وصف مشاعره

ح . الإلهاء : محاولة الاهتمام بشيء آخر من غير المشكل، الانخراط في أنشطة أخرى لكي لا

يتذكر، البحث عن الإشباع في ميادين أخرى من الوجود.
 س. الإنكار : التظاهر كأن المشكل غير موجود
 ع. اللامفردانية : عدم القدرة على وصف مشاعره

ب. توزيع الفقرات على الحقول والأبعاد :

I- الحقل الاعترامي (الأفعال)

أ) التركيز (التركيز النشط)

1. أواجه المشكلة
2. أتصدى المشكلة وجهاً لوجه
3. أذهب مباشرة إلى المشكل

ب) التعاون

4. أعمل بالتعاون مع آخرين
5. أبحث عن نشاطات جماعية لأجهد نفسي
6. أساعد الآخرين كما أحب أن يساعدوني

ت) الإنسحاب (السلوكي والاجتماعي)

7. أجتنب لقاء الأشخاص
8. يحدث لي أن لا أقوم بما قررت فعله
9. أنسحب عن الآخرين

ث) التحويل (سلوكي)

10. أغير طريقة حياتي
11. أغير طريقة تصرفي
12. أعدل أفعالي حسب المشكل

ج) التحكم (ضبط النشاطات)

13. لا أفكر في المشاكل إلا عند حدوثها
14. أقاوم رغبتي في التصرف إلى حين يسمح لي الوضع بذلك
15. أتوقف عن التصرف بسرعة كبيرة

ح) الرفض (صرف النظر)

16. أقوم بأمر أكثر لطفاً
17. أذهب إلى السينما أو أشاهد التلفزيون لأفكر في الأمر أقل

18. أتوجه إلى نشاطات أخرى لكي أتسلى

-II الحقل المعرفي (المعلومات)

(خ) التركيز المعرفي

1. أحلل الوضعية لفهمها أكثر
2. أفكر في التجارب القادرة على مساعدتي لمواجهة الوضع
3. فكرت في الاستراتيجيات التي كان بإمكانني استعمالها لحل مشكلتي بشكل جيد

(د) الدعم الاجتماعي المعرفي

4. أطلب النصائح من مختصين (أساتذة، أطباء...)
5. أتناقش حول المشكل مع والدي أو أشخاص راشدين آخرين
6. أسأل الأشخاص الذين مروا بتجربة مماثلة ماذا فعلوا؟

(ذ) الانسحاب الفكري

7. أحاول عدم التفكير بالمشكل
8. ألجأ إلى الخيال أو الحلم
9. أحاول التفكير بشيء آخر بأي ثمن

(ر) التقبل

10. أتقبل المشكل إذا كان حتمياً
11. أتعلم العيش مع المشكلة
12. أقبل فكر أنه يجب علي حل المشكل

(ز) التحكم المعرفي والتخطيط

13. أسطر خطة عمل و ألتزم بها
14. أعرف ما علي فعله، كذلك أضعاف جهودي لتحقيقه
15. أضع لِنفسي أهدافاً للوصول إليها

(س) الإنكار

16. أرفض تقبل المشكل
17. أتصرف كما لو أن المشكل غير موجود
18. أقول لِنفسي أن هذا المشكل ليس له أية أهمية

-III الحقل الوجداني (العواطف)

(ش) التركيز الوجداني

1. أحس أنني مذنب
2. أحتفظ بمشاعري لِنفسي

3.تطغى علي عواظفي

(ص) الدعم الاجتماعي الوجداني

4.أعاني من الحاجة إلى تقاسم ما أحسه داخليا مع المقربين مني

5.أبحث عن مساعدة من أصدقائي لتهدئة قلقي

6.أبحث عن تعاطف، تشجيع الآخرين

(ض) الإدمان

7.أحاول أن أكون أحسن عن طريق الأكل

8.أنسى مشاكلتي بتناول الأدوية

9.أتعاطى المخدرات أو أدخن لتهدئة قلقي

(ط) التحويل عن طريق القيم

10.أطلب من الله مساعدتي

11.أبحث عن إعطاء نفسي فلسفة للحياة من أجل المواجهة

12.أستهزئ بالوضعية التي أنا فيها

(ظ) التحكم الوجداني

13.أحاول عدم القلق

14.أتحكم في مشاعري

15.يحدث لي أن أحس بالعدوانية اتجاه الآخرين

(ع) اللامفرداتية

16.يصعب علي استعمال الكلمات لوصف ما أعانيه خلال وضعية صعبة

17.أصل إلى عدم الإحساس بشيء عندما تكون صعوبات

18.عواظفي تختفي بنفس السرعة التي ظهرت بها

6. 3. 3) إدارة وتصحيح المقياس :

أ. إدارة المقياس :

كل التعليمات مسجلة في ورقة المقياس. بعد الملاحظات والمقدمات اللازمة من أجل بناء علاقة مع المفحوص، يعطيه الباحث ورقة المقياس ويطلب منه أن يملأها باتباع التعليمات الموجودة في الصفحة الأولى لحسابه الشخصي بدون استعجال.

الجزء الأول خاص بالمعلومات الشخصية للمبحوث، أما الجزء الثاني يتضمن المقياس المعني.

المفحوص يقيم نفسه حسب سلم من خمسة نقاط (يبدأ من 1 (أبدأ) إلى 5 (دائماً)).

هذا المقياس يمكن أن يكون بشكل فردي أو جماعي (مع أخذ التدابير اللازمة لتجنب التدخلات والنقل).

يؤكد الباحث شفهيًا على ضرورة الصراحة قدر المستطاع وعلى ضرورة أن تكون الأجوبة عفوية، كما يؤكد الطابع السري للنتائج.

ب. التصحيح :

التصحيح يكون بنقل النقطة في جدول التفريغ (1) المرفق في الملاحق باتباع الفقرات من 1 إلى 54 حسب ترتيب المقياس. بعدها يكون لدينا خمسة أنواع ممكنة من النقاط النهائية، حسب الاختيار. بواسطة جدول التفريغ (1)، نتحصل على :

(1) **نقطة لكل مؤشر** : هي مجموع الفقرات الثلاثة المكونة للمؤشر. من أجل ذلك يكفي جمع الأرقام الثلاثة لنفس العمود (مثال: من أجل البعد -أ- نجمع نقاط الفقرات 1، 19 و37) هذا سيمكننا من معرفة الاستراتيجيات الأكثر استعمالًا من طرف المفحوص في وضعية معلومة. وهي النتائج الأكثر دقة للمقياس.

(2) **نقطة لكل بعد** : مجموع المؤشرات الستة التي تكون البعد (الخانة البيضاء الغير مضللة). من أجل ذلك يكفي جمع الخانات البيضاء الستة لكل بعد وكتابة المجموع في الخانة المخصصة لذلك (مثال : من أجل حقل "الأفعال"، نجمع أ، ب، ت، ث، ج، ح ونكتب النتيجة في خانة المجموع) هكذا يمكننا ملاحظة ردة الفعل المفضلة للمبحوث في الأبعاد الثلاثة.

(3) **نقطة عامة لـ "كوبينغ"** : تتمثل في مجموع النقاط الثلاثة للأبعاد الثلاثة. يكفي أن نسجل النقطة في خانة المجموع العام.

(4) **نقطة كوبينغ إيجابي وأخرى لـ كوبينغ سلبي** : نكتب نتيجة كل بعد في الأسطر الإيجابية/السلبية وفي الخانات البيضاء. بجمع الأبعاد التسعة الإيجابية لكوبينغ، نتحصل على نقطة **كوبينغ إيجابي** ويكفي أن نسجلها في خانة المجموع المخصصة لهذا السطر (نفس الشيء بالنسبة لـ **كوبينغ سلبي**) بفضل هذين المجموعين لكوبينغ الإيجابي والسلبي، يمكن التحقق من ملاءمة جواب المفحوص مع جواب "الرغبة الاجتماعية" المتحصل عليه من خلال دراسة أجريت على 260 فرداً.

بواسطة جدول التفريغ (2) المرفق في الملاحق، نتحصل على :

(1) **نقطة مجموعة لكل استراتيجية** : يكفي أن ننقل بالسطر النقاط المتحصل عليها في الأبعاد (جدول التفريغ (1)) (مثال : الأفعال أ، ب، ت، ث، ج، ح)، وكتابتها في جدول التفريغ (2) والقيام بجمع السطر (مثال : التركيز : نجمع أ، خ، ش)، هكذا نتحصل على نقطة لكل استراتيجية.

هذا ما يسمح لنا بمعرفة الاستراتيجيات الأكثر استعمالًا من طرف المبحوث في وضعية معينة.

(7) الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة :

1-1. مقياس الفعالية الذاتية :

7. 1. 1. الصدق :

أ- **صدق المحكمين** : لدراسة صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين لتقدير صدق المحكمين الذين بلغ عددهم 07 أساتذة من قسم علم النفس من جامعات مختلفة (تلمسان، وهران، عين تموشنت، سعيدة) كما هو موضح في الجدول رقم (10)، إذ طلبنا منهم الإبداء بآرائهم حول مدى ملاءمة عبارات المقياس على البنود المحددة لها، وذلك بوضع علامة (x) في المكان المحدد، وقد تم إعطاء 3 اقتراحات : مناسب، يعدل، يحذف؛ مع تخصيص خانة لوضع التعديل المناسب في حالة اختيار "يعدل"،

جدول رقم (07) : توزيع عينة المحكمين وخصائصها.

رقم	اسم ولقب المحكم	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
1	يحي بشلاغم	أستاذ التعليم العالي	علم النفس العمل والتنظيم	جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان
2	موفق كروم	أستاذ محاضر (أ)	القياس والتقويم	جامعة عين تموشنت
3	مسلم	أستاذ محاضر (أ)	علم النفس عمل وتنظيم	جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان
4	جمعي	أستاذة محاضرة (ب)	علم النفس الأسري	جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان
5	بوغازي	أستاذ التعليم العالي	علم النفس	جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان
6	زكية بن عامر	أستاذة محاضرة (أ)	علم النفس العيادي	جامعة الطاهر مولاي - سعيدة
7	مسعودي محمد رضا	أستاذ محاضر (أ)	علم النفس النمو	جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان

ومن خلال النسب المئوية لاتفاق المحكمين على مدى صلاحية العبارات وصدقها تم إيجاد أن أغلب فقرات المقياس تفوق نسبة 75%، في حين أنه توجد 5 عبارات تحذف بناء على صدق المحكمين، وقد تم تعديل العبارات التي أشير أنها تحتاج إلى بعض التعديلات والتي يوضحها الجدول التالي :

جدول رقم (08) : يبين التعديلات المقترحة من طرف المحكمين على مقياس الفعالية الذاتية

قبل التحكيم		بعد التحكيم	
الرقم	الفقرة	الرقم	الفقرة
01	لدي القدرة على تقييم أدائي	تحذف	تحذف
04	ليس لدي إرادة للوصول بالمؤسسة لتحقيق نتائج جد عالية	تحذف	تحذف

08	أضع نفسي هدفا كبيرا وأسعى لتحقيقه	تحدف	تحدف
09	أثق في نفسي لتحمل الكثير من المسؤوليات التربوية والإدارية	تحدف	تحدف
14	أنا غير مسؤول عن النتائج التي تحققتها المؤسسة.	10	النتائج التي تحققتها المؤسسة ليست من مسؤوليتي لوحدي.
19	إذا كنت لا أستطيع القيام بعمل من أول مرة، أستمر بالمحاولة حتى أنجزه.	15	أكرر المحاولة حتى أنجز عملي المكلف إلي
24	لا أشعر بالقلق أثناء أدائي أعمال اليوميات داخل المؤسسة	تحدف	تحدف
26	أنا غير قادر على رفع معنويات طاقم العمل	21	من الصعب علي رفع معنويات طاقم العمل
29	أضع نظاما يضمن قيام الموظفين بعملهم بفعالية.	24	أعمل على تسخير ما يسمح بقيام الموظفين بعملهم بفعالية.
30	أنا قادر على جذب الموظفين نحو المبادرة في العمل.	25	بإمكاني جعل الموظفين يبادرون في العمل.

ب- صدق الاتساق الداخلي : وقد جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه الفقرة، وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي SPSS إصدار 22، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس:

جدول رقم (09) : معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الفعالية الذاتية.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
01	** 0,89	0,01	15	** 0,60	0,01
02	** 0,93	0,01	16	** 0,80	0,01
03	** 0,90	0,01	17	** 0,52	0,01
04	** 0,91	0,01	18	** 0,79	0,01
05	** 0,89	0,01	19	** 0,78	0,01
06	** 0,88	0,01	20	** 0,89	0,01
07	** 0,83	0,01	21	** 0,80	0,01

0,01	** 0,62	22	0,01	** 0,73	08
0,01	** 0,78	23	0,01	** 0,73	09
0,01	** 0,84	24	غير دالة إحصائياً	0,24	10
0,01	** 0,67	25	0,01	** 0,72	11
0,01	** 0,70	26	0,01	** 0,90	12
0,01	** 0,81	27	0,01	** 0,91	13
			0,01	** 0,74	14

التعليق

من نتائج الجدول السابق يتضح أنه من بين 27 فقرة لا يوجد إلا فقرة واحدة غير دالة إحصائياً وهي الفقرة رقم 10 التي تم حذفها ليصبح لدينا مقياس بـ26 فقرة، حيث أن جميع معاملات الارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى معنوية 0,01، حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (0,52) فيما كان الحد الأعلى (0,93).

وعليه، فإن جميع الفقرات المتبقية متسقة داخلياً مع المقياس الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات مقياس الفعالية الذاتية، الأمر الذي يجعلنا نطبقها على كامل العينة.

ت-الصدق التمييزي : أحد طرق الصدق، وهو يبين مدى قدرة المقياس على تحديد طرفي السمة بينهم وكذلك مدى صحة المقياس للكشف عن الفروق الفردية.

ويعتمد حساب الصدق التمييزي على اختبار T-test (ت)، وهو دراسة الفرق بين درجات الحد الأعلى والحد الأدنى.

وقد تم حساب الصدق التمييزي لمقياس الفعالية الذاتية باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS إصدار 22، وفيما يلي الجدول الوصفي للاختبار.

الجدول رقم (10) : جدول وصفي لمقياس الفعالية الذاتية.

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
المجموعة الدنيا	3	55,67	5,859	3,383
المجموعة العليا	3	117,67	0,577	0,333

من نتائج الجدول السابق يتضح أن صفات المجموعة تبتعد عن صفات المجتمع بمقدار 3 بالمئة، ومدى تشتت العينة عن مركزها هو 5 %

الجدول رقم (11) : يبين اختبار T-test (التجانس) لمقياس الفعالية الذاتية

اختبار ليفن حول تساوي	اختبار t لتساوي المتوسطات
-----------------------	---------------------------

(Sig. bilatéral)	التباينات (Sig.)	
,000	0,033	فرضية التباينات المتساوية
,000		فرضية التباينات الغير متساوية

وبما أن قيمة Sig هي التي تحكم التباين، وأن هذه الأخيرة أقل من 5%، أي كما هي موضحة في الجدول بقيمة 0,033، إذن يمكن القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على المجموعتين الدنيا والعليا

وبالتالي فإن الصدق التمييزي للمقياس قادر على تمييز العينة إلى أشخاص يمتلكون سمة الفعالية الذاتية بشكل عالي وآخرين يمتلكون السمة بدرجة قليلة.

7. 1. 2) ثبات المقياس (la fidélité) :

يشير الهويدي (2004، 125) إلى أن ثبات درجات الاختبارات هو مدى خلوها من الأخطاء غير المنتظمة التي تشوب القياس، أي مدى قياس الاختبار للمقدار الحقيقي للسمة التي تهدف لقياسها، فدرجات الاختبار تكون ثابتة إذا كان الاختبار يقيس سمة معينة قياساً متسقاً في الظروف المتباينة التي قد تؤدي إلى أخطاء القياس، فالثبات بهذا المعنى يعني الاتساق أو الدقة في القياس. فهو يعني استقرار المقياس وعدم تناقضه مع نفسه، أي أنه يعطي نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة.

للتأكد من ثبات المقياس نستخدم أحد معاملات الثبات مثل معامل "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) أو طريقة "التجزئة النصفية" (Split-Half). ومعامل الثبات يأخذ قيماً تتراوح بين الصفر والواحد الصحيح، فإذا لم يكن هناك ثبات في البيانات فإن قيمة المعامل تكون مساوية للصفر، وعلى العكس إذا كان هناك ثبات تام تكون قيمة المعامل تساوي الواحد الصحيح. وكلما اقتربت قيمة معامل الثبات من الواحد كان الثبات مرتفعاً وكلما اقتربت من الصفر كان الثبات منخفضاً. (وليد، 2009، ص38) وللتأكد من ثبات مقياسنا استعملنا طريقة التجزئة النصفية ومعامل الثبات ألفا كرونباخ .

أ- معامل ألفا كرونباخ:

من الأساليب الأكثر شيوعاً واستخداماً في الدراسات النفسية والتربوية للتأكد من مدى ثبات الأداة، إذ يمثل متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار بطرق مختلفة، وبذلك فإنه يمثل معامل ارتباط بين جزأين من أجزاء الاختبار (الهويدي، 2004:22).

إذ تم حساب معامل ألفا كرونباخ لهذه الدراسة لبيانات 27 مديراً ومديرة لمقياس الفعالية الذاتية الذين ينتمون إلى المؤسسات التعليمية لمدينة تلمسان بأطوارها الثلاث، ويتكون المقياس من 26 فقرة.

الجدول رقم (12) : يبين نتائج مقياس الفعالية الذاتية وفق معادلة ألفا كرونباخ

رقم الفقرة	ألفا كرونباخ	رقم الفقرة	ألفا كرونباخ
01	0,971	14	0,973
02	0,971	15	0,972
03	0,971	16	0,974
04	0,971	17	0,972
05	0,971	18	0,972
06	0,972	19	0,971
07	0,973	20	0,972
08	0,973	21	0,973
09	0,975	22	0,972
10	0,973	23	0,972
11	0,971	24	0,973
12	0,971	25	0,973
13	0,973	26	0,972
قيمة الثبات الكلي		0,973	

يتضح من الجدول أن معامل الثبات العام ل فقرات المقياس مرتفع حيث بلغ 0,973 لإجمالي فقرات المقياس الستة والعشرون، فيما تراوح ثبات الفقرات ما بين 0,971 كحد أدنى وبين 0,975 كحد أعلى، وهذا ما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات الأمر الذي يمكننا من الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

ب- التجزئة النصفية:

يعتمد أسلوب التجزئة النصفية أساساً على دراسة العلاقة الارتباطية بين درجات الأفراد في النصف الأول والنصف الثاني باستعمال معامل الارتباط بيرسون. وتصحح قيمة معامل بيرسون باستعمال سبيرمان براون ومعادلة جوتمان، فجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

الجدول رقم (13) : يبين نتائج ثبات مقياس الفعالية الذاتية بطريقة التجزئة النصفية ومعادلات

التصحيح

رقم الفقرة	درجة الأفراد في الجزء الأول	رقم الفقرة	درجة الأفراد في الجزء الثاني
01	88,93	14	88,74
02	88,44	15	88,59
03	88,67	16	88,59
04	88,63	17	89,15
05	88,93	18	89,04
06	88,81	19	89,07
07	88,63	20	89,07
08	88,89	21	88,93
09	88,44	22	89,33
10	88,56	23	88,89
11	89,00	24	88,70
12	88,96	25	88,74
13	88,78	26	88,67
معامل سبيرمان براون		0.965	
		0.965	
معامل جوتمان		0.964	

من خلال نتائج التحليل الإحصائي المعتمد ببرنامج الـ (SPSS version 22)، والذي اعتمد على تقسيم فقرات المقياس إلى مجموعتين : 13 فقرة في المجموعة الأولى (الفردية)، و 13 فقرة في المجموعة

الثانية(الزوجية)، تبين لنا أن معامل سبيرمان براون قدر بـ 0.965 وهي قيمة ارتفعت وفق معادلات التصحيح وبذلك يمكن الاعتماد عليها للقياس في الدراسة الأساسية.

$$R = \frac{2r}{1+r}$$

$$R = \frac{2 \times 0,965}{1 + 0,965} = \frac{1,39}{1,965} = 0,70$$

2. 7 مقياس الضغوط المهنية :

1. 2. 7 الصدق :

أ- **صدق المحكمين** : لدراسة صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين لتقدير صدق المحكمين الذين بلغ عددهم 07 أساتذة من قسم علم النفس من جامعات مختلفة (تلمسان، وهران، عين تموشنت، سعيدة) كما هو موضح في الجدول رقم (07)، إذ طلبنا منهم الإبداء بآرائهم حول مدى ملاءمة عبارات المقياس على البنود المحددة لها، وذلك بوضع علامة (x) في المكان المحدد، وقد تم إعطاء 3 اقتراحات : مناسب، يعدل، يحذف؛ مع تخصيص خانة لوضع التعديل المناسب في حالة اختيار "يعدل"،

ومن خلال النسب المئوية لاتفاق المحكمين على مدى صلاحية العبارات وصدقها تم إيجاد أن أغلب العبارات تفوق نسبة 75%، في حين أنه توجد عبارة واحدة تحذف وهي الفقرة رقم 34 والتالية: أذهب الى السينما أو أشاهد التلفزيون لأفكر في الأمر أقل؛ وقد تم تعديل العبارات التي أشير أنها تحتاج إلى بعض التعديلات والتي بلغ عددها 7 فقرات كما يوضحها الجدول التالي :

جدول رقم (14) : يبين التعديلات المقترحة من طرف المحكمين على مقياس Coping

بعد التحكيم		قبل التحكيم	
الرقم	الفقرة	الرقم	الفقرة
9	أحب الانعزال عن الآخرين	9	أنسحب عن الآخرين
22	أطلب النصائح من المختصين في الميدان	22	أطلب النصائح من المختصين (أساتذة، أطباء)
28	أقبل المشكل لأنه في نظري سبب حتمي	28	أقبل المشكل إذا كان حتمياً
29	أتعلم التعايش مع المشكلة	29	أتعلم العيش مع المشكلة
30	أقبل فكر أنه يجب علي حل المشكلات	30	أقبل فكر أنه يجب علي حل المشكل

أعرف ما علي فعله	32	أعرف ما علي فعله، كذلك أضعف جهودي لتحقيقه	32
أعرف ما علي فعله	32	أعرف ما علي فعله، كذلك أضعف جهودي لتحقيقه	32
أذهب إلى السينما أو أشاهد التلفزيون لأفكر في الأمر أقل	تحدف	أذهب إلى السينما أو أشاهد التلفزيون لأفكر في الأمر أقل	34
أبحث عن مساعدة من أصدقائي للتخفيف من قلقي	40	أبحث عن مساعدة من أصدقائي لتهدئة قلقي	41
أدعو الله ليساعدني	45	أطلب من الله مساعدتي	46

ب-صدق الاتساق الداخلي : وقد جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه الفقرة، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS إصدار 22، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (15) : معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس Coping.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
01	* 0,434	0,05	28	* 0,457	0,05
02	** 0,562	0,01	29	* 0,427	0,05
03	* 0,396	0,05	30	* 0,444	0,05
04	0,050	غير دالة إحصائياً	31	** 0,513	0,01
05	0,244	غير دالة إحصائياً	32	** 0,516	0,01
06	0,227	غير دالة إحصائياً	33	0,361	غير دالة إحصائياً
07	0,289	غير دالة إحصائياً	34	** 0,532	0,01
08	0,187	غير دالة إحصائياً	35	** 0,502	0,01
09	0,347	غير دالة إحصائياً	36	** 0,564	0,01
10	0,214	غير دالة إحصائياً	37	** 0,645	0,01
11	0,218	غير دالة إحصائياً	38	** 0,621	0,01
12	0,052	غير دالة إحصائياً	39	** 0,611	0,01
13	* 0,413	0,05	40	** 0,609	0,01
14	* 0,484	0,05	41	** 0,579	0,01
15	** 0,581	0,01	42	** 0,659	0,01
16	0,063	غير دالة إحصائياً	43	** 0,629	0,01
17	* 0,410	0,05	44	** 0,602	0,01

0,01	** 0,515	45	0,05	* 0,471	18
0,01	** 0,544	46	0,01	** 0,517	19
0,01	** 0,663	47	0,05	* 0,472	20
0,01	** 0,497	48	0,01	** 0,662	21
0,01	** 0,644	49	0,01	** 0,593	22
0,05	* 0,439	50	0,01	** 0,506	23
0,01	** 0,504	51	غير دالة إحصائياً	0,214	24
0,05	* 0,450	52	غير دالة إحصائياً	0,293	25
0,01	** 0,594	53	0,05	* 0,483	26
			0,01	** 0,555	27

من نتائج الجدول السابق يتضح أنه يوجد 13 فقرة غير دالة إحصائياً سيتم حذفها ليصبح لدينا 40 فقرة منها 27 معاملات الارتباط بيرسون بين فقراتها والدرجة الكلية للمقياس دالة احصائياً عند مستوى 0,01، و 13 فقرة معاملات الارتباط بيرسون بين فقراتها والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى 0,05، حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط 0,396 فيما كان الحد الأعلى 0,644. وعليه، فإن جميع فقرات المقياس متسقة داخليا مع المقياس الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات مقياس إستراتيجيات مواجهة الضغوط. الأمر الذي يجعلنا نطبقها على كامل العينة. ت- الصدق التمييزي: وقد تم حساب الصدق التمييزي لمقياس استراتيجية مواجهة الضغوط باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS إصدار 22، وفيما يلي الجدول الوصفي للاختبار.

الجدول رقم (16) : جدول وصفي للاختبار Coping.

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
المجموعة الدنيا	3	181,3333	,57735	,33333
المجموعة العليا	3	76,0000	1,73205	1,00000

من نتائج الجدول السابق يتضح أن صفات المجموعة تبتعد عن صفات المجتمع بمقدار 10%، ومدى تشتت العينة عن مركزها هو 17%.

الجدول رقم (17) : يبين اختبار T-test (التجانس) لمقياس الضغوط المهنية.

اختبار ليفن حول تساوي التباينات (Sig.)	اختبار t لتساوي المتوسطات (Sig. bilatéral)
0,65	,000
فرضية التباينات المتساوية	
فرضية التباينات الغير متساوية	,000

وبما أن قيمة Sig هي التي تحكم التباين، وأن هذه الأخيرة أقل من 5% أي كما هي موضحة في الجدول بقيمة 0,065، إذن يمكن القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على المجموعتين الدنيا والعليا، وبالتالي نقبل الفرضية البديلة الفائلة بوجود إختلاف، أي أن التباين غير متجانس. كذلك بالرجوع إلى قيمة الانحراف المعياري للمجموعتين نجد مختلف، إذ أنه بلغ في المجموعة الدنيا 5,859 وبلغ 0,577 في المجموعة العليا. وبالتالي فإن الصدق التمييزي للمقياس قادر على تمييز العينة إلى أشخاص يمتلكون سمة استراتيجية مواجهة الضغوط بشكل جيد وآخرين يمتلكون السمة بشكل سلبي.

7. 2. 2) ثبات المقياس (la fidélité) :

أ- معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل ألفا كرونباخ لهذه الدراسة لبيانات 27 مديراً ومديرة، لمقياس كوبينغ لاستراتيجيات مواجهة الضغوط، الذين ينتمون إلى المؤسسات التعليمية لمدينة تلمسان بأطوارها الثلاث، ويتكون المقياس من 47 فقرة.

الجدول رقم (18) : يبين نتائج مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط وفق معادلة ألفا كرونباخ

رقم الفقرة	ألفا كرونباخ	رقم الفقرة	ألفا كرونباخ
01	0,980	21	0,980
02	0,980	22	0,980
03	0,980	23	0,980
04	0,980	24	0,980
05	0,980	25	0,980
06	0,980	26	0,980
07	0,980	27	0,980
08	0,980	28	0,980
09	0,980	29	0,980
10	0,980	30	0,979
11	0,980	31	0,980
12	0,980	32	0,980
13	0,981	33	0,981
14	0,980	34	0,979
15	0,980	35	0,980
16	0,980	36	0,980
17	0,980	37	0,981
18	0,980	38	0,980

0,980	39	0,980	19
0,979	40	0,980	20
0,980		قيمة الثبات الكلي	

يتضح من الجدول أن معامل الثبات العام لفقرات المقياس مرتفع حيث بلغ 0,980 لإجمالي فقرات المقياس الأربعون، فيما تراوح ثبات الفقرات ما بين 0,979 كحد أدنى وبين 0,981 كحد أعلى، وهذا ما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات الأمر الذي يمكننا من الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

ب- التجزئة النصفية:

ت- يعتمد أسلوب التجزئة النصفية أساساً على دراسة العلاقة الارتباطية بين درجات الأفراد في النصف الأول والنصف الثاني باستعمال معامل الارتباط بيرسون. وتصحح قيمة معامل بيرسون باستعمال سبيرمان براون ومعادلة جوتمان، فجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

الجدول رقم (19) : يبين نتائج ثبات نتائج مقياس كوبينغ لاستراتيجيات مواجهة الضغوط بطريقة التجزئة

النصفية ومعادلات التصحيح

رقم الفقرة	درجة الأفراد في الجزء الأول	رقم الفقرة	درجة الأفراد في الجزء الأول
01	137,52	21	137,56
02	137,81	22	137,96
03	137,81	23	138,00
04	137,63	24	138,22
05	137,96	25	138,00
06	137,81	26	138,30
07	138,04	27	138,19
08	138,04	28	138,15
09	138,52	29	137,70
10	137,96	30	137,74
11	138,48	31	137,56
12	138,11	32	138,33
13	137,96	33	138,33
14	137,89	34	138,30
15	138,19	35	137,81

138,19	36	137,81	16
137,81	37	138,26	17
138,44	38	137,48	18
138,44	39	138,19	19
138,26	40	137,89	20
0,976	معامل سبيرمان براون		
0,976			
0,976	معامل جوتمان		

كما ذكر (hopkins stanley 1981) يعد الاختبار صادقاً إذا قاس ما وضع لأجله وليس شيئاً آخر، فاختبار الرياضيات الذي وضع لقياس القدرة العددية لا يمكن أن يصلح لقياس قدرة الطالب في حل المسائل مثلاً (الهويدي، 2004: 47).

ومن خلال نتائج التحليل الإحصائي المعتمد ببرنامج الـ (SPSS version 22)، والذي اعتمد على تقسيم فقرات المقياس إلى مجموعتين : 20 فقرة في المجموعة الأولى (الفردية)، و 20 فقرة في المجموعة الثانية (الزوجية)، تبين لنا أن معامل سبيرمان براون قدر بـ 0.976 وهي قيمة ارتفعت وفق معادلات التصحيح وبذلك يمكن الاعتماد عليها للقياس في الدراسة الأساسية.

$$R = \frac{2r}{1+r}$$

$$R = \frac{2 \times 0,976}{1 + 0,976} = \frac{1,952}{1,976} = 0,987$$

8) التصميم التجريبي للدراسة :

اعتمدت الدراسة على طريقة المجموعة الواحدة بقياس قبلي وبعدي، حيث تم قياس الفروق قبل تطبيق البرنامج الإرشادي لكلا المقياسين ثم بعد تطبيق البرنامج للوقوف على أثر المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) على المتغيرات التابعة (درجات الأفراد على مقياسي الفعالية الذاتية والضغط المهنية) ويمكن تلخيص التصميم التجريبي في الجدول التالي :

جدول رقم (20) : التصميم التجريبي للدراسة

المقاييس المجموعات	القياس القبلي	المعالجة التجريبية	القياس البعدي	القياس التتبعي
المجموعة التجريبية	تم تطبيق المقاييس القبلية : *مقياس	تم تطبيق البرنامج الإرشادي	تم تطبيق المقاييس البعدية : *مقياس	تم تطبيق المقاييس التتبعية : *مقياس

الفعالية الذاتية	الفعالية الذاتية	الفعالية الذاتية	الفعالية الذاتية
* اختبار الضغط المهني (Coping)	* اختبار الضغط المهني (Coping)	* اختبار الضغط المهني (Coping)	* اختبار الضغط المهني (Coping)

ثانياً : الدراسة الأساسية

1) منهج الدراسة :

مما لا شك فيه أن طبيعة المشكلة في أي بحث هي التي تحدد بالدرجة الأولى منهج البحث المناسب لمعالجتها. ولدراسة هذا البحث واختبار فروضه والتحقق من صحتها، فإنه تم استخدام المنهج التجريبي، وهو منهج متكامل يقوم على الوصف والتشخيص والتجريب والتطوير، حيث يلجأ الباحث إلى اختيار التصميم التجريبي الملائم لبحثه. (صالح العساف ، 1995 ، ص 324) إذ أن الفكرة التي يقوم عليها البحث التجريبي تتلخص في أنه إذا كان هناك موقفان متشابهان في جميع النواحي ثم أضيف عنصر معين إلى أحد الموقفين دون الآخر أو حذف عنصر معين من أحدهما دون الآخر فإن أي اختلاف في النتائج يعزى إلى وجود هذا العنصر المضاف أو إلى غياب هذا العنصر، فالباحث في الدراسة التجريبية يقوم بوضع فرض واحد أو عدة فروض توضح العلاقة السببية المتوقعة بين بعض المتغيرات، وتجرى التجربة الفعلية لتؤكد صحة أو عدم صحة الفرض التجريبي. (عبد الحفيظ وباهي، 1420هـ، ص108، 107). حيث يعرف البياتي المنهج التجريبي بأنه "ذاك النوع من البحوث الذي تتم فيه السيطرة على المتغيرات ويتحقق ذلك باختبار مجموعة من الأفراد يتم تقسيمها بشك عشوائي إلى مجموعتين أو أكثر تسمى المجموعة أو المجموعات الأولى بالمجموعات التجريبية وتسمى المجموعة الأخرى بالمجموعة الضابطة (البياتي، 1426هـ: 43)

وباختصار فإن المنهج التجريبي هو المنهج الذي يستطيع الباحث بواسطته أن يعرف أثر السبب (المتغير المستقل) على النتيجة (المتغير التابع) (العساف، 1431هـ: 277)

2) مكان وزمان الدراسة الأساسية :

أجريت الدراسة الأساسية من 2018/10/01 إلى 2019/01/31 ببلديتي تلمسان ومنصورة بولاية تلمسان إذ توجهت الباحثة إلى المدارس المذكورة ولم تجد اعتراضاً في تطبيق أدوات الدراسة الأساسية على عينة من مدرء المدارس.

إذ خصصت الباحثة هذه الفترة لتوزيع واسترجاع أدوات الدراسة من المدرء والمتمثلة في مقياس الفعالية الذاتية ومقياس الضغوط المهنية إضافة إلى تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح. كما خصصت جزء من الفترة المذكورة لعملية تغريغ البيانات ومعالجتها إحصائياً.

3) مجتمع وعينة الدراسة :

يهتم البحث الحالي بدراسة الفعالية الذاتية لدى مدرء المؤسسات التربوية بأطوارها الثلاثة بمدينة تلمسان ومواجهة الضغوط المهنية لديهم. تم إجراء البحث على عينة من المدرء يختلفون باختلاف الجنس، الطور، الفئة

العمرية وسنوات الأقدمية، حيث بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة 107 مديرين من الجنسين وفي مختلف الأطوار وهو مجتمع صغير نسبياً إذ لا يتجاوز بضع مئات، حيث بعد تفرغ نتائج أدوات الدراسة (مقياس الفعالية الذاتية لدى مدراء المؤسسات التربوية ومقياس كوينغ لمواجهة الضغوط) تم استبعاد وإلغاء الاستثمارات غير الصالحة التي بلغ عددها 5 استثمارات، وبهذا أصبح لدينا 102 استمارة من أصل 107 تم توزيعها. هذا ما دفع بالباحثة لاتباع طريقة المجموعة الواحدة لاختيار عينة الدراسة الأساسية حيث تم ذلك بناء على نتائج مقياس الفعالية الذاتية لدى مدراء المؤسسات التربوية أين تم اختيار 19 مديراً كمجموعة تجريبية وهم المدراء الذين تحصلوا على أدنى الدرجات في مقياس الفعالية الذاتية لدى مدراء المؤسسات التربوية من أصل 102 بعد ترتيبهم ترتيباً تنازلياً.

4) توزيع عينة الدراسة الأساسية :

قامت الباحثة بتطبيق اختبار التوزيع الطبيعي لعينة الدراسة الأساسية باستخدام اختبار شابيرو ويليك (Shapiro Wilk) لأدوات الدراسة الأساسية.

1- تطبيق اختبار التوزيع الطبيعي على مقياس الفعالية الذاتية:

لقد قامت الباحثة بتطبيق اختبار التوزيع الطبيعي لعينة الدراسة الأساسية على مقياس الفعالية الذاتية، والجدول التالي توضح نتائج التوزيع الطبيعي للمقياس.

جدول رقم (21) : (جدول الإحصاءات)

الملاحظات					
المجموع		القيم المفقودة		القيم السليمة	
النسبة	ن	النسبة	ن	النسبة	ن
%100	19	%00	00	%100	19

من نتائج الجدول يتضح أنه لا توجد قيم مفقودة في مقياس الفعالية الذاتية، إذ أن قيمة "ن" للقيم السليمة تساوي 19 وهو ما يمثل عدد المبحوثين.

جدول رقم (22) : يمثل الإحصاء الوصفي لمقياس الفعالية الذاتية

الخطأ المعياري	الإحصاءات		
0,992	58,42	الوسط الحسابي	
	56,34	الحد الأدنى	فترة الثقة للوسط الحسابي عند 95%
	60,51	الحد الأعلى	
	58,63	الوسط المبتور عند 5% (من أعلى البيانات ومن أسفلها)	
	57,00	الوسط	
	18,702	التباين	

	4,325	الانحراف المعياري
	48	أقل قيمة
	65	أعلى قيمة
	17	المدى
	6	المدى المعدل
0,524	0,584-	الانبعاج
1,014	0,070	التقلطح

الجدول السابق يمثل قيم الإحصاء الوصفي من وسط حسابي، وسيط، تباين، إنحراف معياري، مدى، أعلى قيمة وأقل قيمة.

جدول رقم (23) : التوزيع الطبيعي في مقياس الفعالية الذاتية

شايبرو ويلك			كولموغوروف سميرنوف			الفعالية الذاتية
Sig	ن	الإحصاءات	Sig	ن	الإحصاءات	
0,055	19	0,903	0,019	19	0,217	

من خلال نتائج الجدول رقم (23) وبما أن قيمة مستوى المعنوية sig أصغر من 0.05 نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة.

تطبيق اختبار التوزيع الغير طبيعي Mann-Withney :

على هذا الأساس قامت الباحثة بتطبيق اختبار التوزيع الغير طبيعي والمتمثل في : اختبار Mann-Withney والذي كانت نتائجه كالتالي :

جدول رقم (24) : يوضح نتائج اختبار التوزيع الغير طبيعي لمقياس الفعالية الذاتية.

الفعالية الذاتية	
40,500	إختبار مان ويتني U
76,500	W ويلكوكسون
-0,295	الدرجة المعيارية Z
0,768	مستوى الدلالة المقارب (ذو اتجاه ثنائي)
0,778 ^b	مستوى الدلالة الدقيق (2 x مستوى الدلالة ذو اتجاه أحادي)

a. متغير التجميع : الجنس.

b. غير مصححة للعلاقات

الجدول السابق يوضح نتائج تطبيق اختبار التوزيع الغير طبيعي لمقياس الفعالية

2- تطبيق اختبار التوزيع الطبيعي على مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط المهنية (Coping) :

لقد قامت الباحثة بتطبيق اختبار التوزيع الطبيعي لعينة الدراسة الأساسية على مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط المهنية (Coping)، والجدول التالي توضح نتائج التوزيع الطبيعي للمقياس.

جدول رقم (25) : يوضح أنه لا توجد قيم مفقودة في مقياس Coping (جدول الإحصاءات)

الملاحظات						Coping
المجموع		القيم المفقودة		القيم السليمة		
النسبة	ن	النسبة	ن	النسبة	ن	
%100	19	%00	00	%100	19	

من الجدول السابق يتضح أنه لا توجد قيم مفقودة في مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط، إذ أن قيمة "ن" للقيم السليمة تساوي 19 وهو ما يمثل عدد المبحوثين.

جدول رقم (26) : يمثل الإحصاء الوصفي لمقياس Coping

الخطأ المعياري	الإحصاءات		
2,369	94,11	الوسط الحسابي	
	89,13	الحد الأدنى	فترة الثقة للوسط الحسابي عند 95%
	99,08	الحد الأعلى	
	94,73	الوسط المبتور عند 5% (من أعلى البيانات ومن أسفلها)	
	100,00	الوسط	
	106,655	التباين	
	10,327	الانحراف المعياري	
	74	أقل قيمة	
	103	أعلى قيمة	
	29	المدى	
	11	المدى المعدل	
0,524	1,185-	الانبعاج	
1,014	0,166-	التقلطح	

الجدول السابق يمثل قيم الاحصاء الوصفي من وسط حسابي، وسيط، تباين، انحراف معياري، أقل قيمة، أعلى قيمة، المدى..إلخ

جدول رقم (27) : يوضح إذا كانت البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي في مقياس Coping

شابيرو ويلك			كولموغوروف سميرنوف			Coping
Sig	ن	الإحصاءات	Sig	ن	الإحصاءات	
0,000	19	0,756	0,000	19	0,295	

من خلال نتائج الجدول رقم (27) وبما أن قيمة مستوى المعنوية sig أصغر من 0.05 نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة.

تطبيق اختبار التوزيع الغير طبيعي Mann-Whitney :

على هذا الأساس قامت الباحثة بتطبيق اختبار التوزيع الغير طبيعي والمتمثل في : اختبار Mann-Whitney والذي كانت نتائجه كالتالي :

جدول رقم (28) : يوضح نتائج اختبار التوزيع الغير طبيعي لمقياس Coping

Coping	
36,500	إختبار مان ويتني U
102,500	W ويلكوكسون
-0.631	الدرجة المعيارية Z
0,528	مستوى الدلالة المقارب (ذو اتجاه ثنائي)
0.545 ^b	مستوى الدلالة الدقيق (2 x مستوى الدلالة ذو اتجاه أحادي)

a. متغير التجميع : الجنس.

b. غير مصححة للعلاقات

الجدول السابق يوضح نتائج تطبيق إختبار التوزيع الغير الطبيعي لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط المهنية.

(5) خصائص عينة الدراسة الأساسية :

يوضح الجداول أدناه مميزات عينة الدراسة الأساسية:

أ- حسب الأطوار :

الجدول (29) : توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الأطوار

المجموع	إناث	ذكور	الجنس

الطور	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الابتدائي	06	%31,58	04	%21,06	10	%52,64
المتوسط	04	%21,06	02	%10,52	06	%31,58
الثانوي	02	%10,52	01	%05,26	03	%15,78
المجموع	12	%63,16	07	%36,84	19	%100

يتضح من خلال الجدول (29) أن أكبر نسبة من المدرء موجودة في الطور الابتدائي وبلغت %52,64 يليها الطور المتوسط بنسبة %31,58 ثم الطور الثانوي بنسبة %15,78 وهو أمر منطقي ذلك لأن عدد المدرء يتبع عدد المؤسسات المتواجدة.

ب- حسب الجنس :

الجدول (30) : توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس

الجنس	إناث	ذكور	المجموع
العدد	07	12	19
النسبة المئوية %	%36,84	%63,16	%100

نلاحظ في الجدول (30) أن نسبة الذكور أكثر من نسبة الإناث حيث بلغت %63,16 ذكور مقابل %36,84 إناث أي ما يقارب الضعف.

(6) إجراءات تطبيق أدوات الدراسة الأساسية :

بعد الحصول على الموافقات اللازمة لتطبيق الدراسة الحالية اتبعنا الخطوات التالية :

جدول رقم (31) : إجراءات تطبيق أدوات الدراسة الأساسية

الإجراءات	التاريخ	الهدف
تطبيق مقياس الفعالية الذاتية لدى مدرء المؤسسات التربوية ومقياس كوبينغ لمواجهة الضغوط على كل مدرء مجتمع الدراسة (القياس القبلي)	من 2018/11/04 إلى 2018/12/06	تصحيح نتائج المقياس وترتيب النتائج الخاصة بمقياس الفعالية الذاتية لدى مدرء المؤسسات التربوية ترتيباً تنازلياً
اختيار 19 مديراً تحصلوا على أدنى الدرجات وزيارتهم في مؤسساتهم التربوية.	من 2018/12/09 إلى 2018/12/20	زيارات تمهيدية من أجل إعلامهم بخطوات إجراء الدراسة وتحديد مواعيد الجلسات
تطبيق البرنامج الإرشادي بعد تحكيمه		
الجلسة الأولى : • تمهيد وتعريف	2019/01/08	- التعارف بين أفراد المجموعة التجريبية والباحثة، وبين أفراد المجموعة بعضهم ببعض.

<p>-التعريف بالبرنامج الإرشادي وأهدافه وأهميته في تخفيف الضغط المهني.</p> <p>-التعريف بالبرنامج من حيث عدد جلساته ومدته ومكان انعقاده وزمن الانعقاد لكل جلسة.</p> <p>-مناقشة توقعات أفراد المجموعة التجريبية عن البرنامج ومن هذه اللقاءات وتصحيح غير الواقعي أو الخاطئ منها بمشاركة المجموعة.</p> <p>-تشجيع كل فرد من المجموعة على ضرورة التعبير عن مشكلاته والطرق التي يتعامل معها.</p> <p>-تشجيع أفراد المجموعة على ضرورة الالتزام بحضور الجلسات بشكل منتظم ومتابعة القيام بكل الواجبات المنزلية التي سيكلفون بها.</p>		
<p>-التطرق لموضوع الفعالية الذاتية من مختلف الجوانب.</p> <p>-التطرق لموضوع الضغوط المهنية من مختلف الجوانب.</p> <p>-إعداد واجب منزلي بهدف زيادة الوعي بالضغوطات التي يتعرض لها كل فرد والتي تؤثر سلبا على حياته وإنتاجه.</p>	<p>2019/01/15</p>	<p>الجلسة الثانية :</p> <ul style="list-style-type: none"> المفاهيم المرتبطة بالفعالية الذاتية والضغوط المهنية.
<p>- التطرق لموضوع إدارة الوقت من مختلف الجوانب.</p> <p>- إجراء تمارين خاصة بإدارة الوقت ومناقشتها.</p> <p>- الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالجلسة السابقة.</p> <p>- تكليف المجموعة بالواجب المنزلي</p>	<p>2019/01/22</p>	<p>الجلسة الثالثة :</p> <ul style="list-style-type: none"> إدارة الوقت وأهميته
<p>- مناقشة الواجب المنزلي للجلسة السابقة.</p> <p>- التذكير بالمفاهيم السابقة</p> <p>- التعرف إلى مفهوم الاسترخاء وفوائده وشرح مختلف أنواعه.</p> <p>- التدرب على ممارسة بعض أنواع الاسترخاء (الاسترخاء العضلي والتنفس العميق).</p>	<p>2019/01/29</p>	<p>الجلسة الرابعة :</p> <ul style="list-style-type: none"> الاسترخاء وأهميته في مواجهة الضغوط المهنية
<p>- التذكير بالمفاهيم السابقة</p> <p>- تعريف المجموعة التجريبية بمعنى الحديث الذاتي.</p> <p>-التطرق لأنواع الأحاديث الذاتية، السلبية/ الإيجابية وعلاقتها بالضغوط، وكيفية التعامل معها.</p> <p>- التدريب على تغيير الحديث الذاتي السلبي إلى حديث إيجابي.</p> <p>- التطرق لموضوع الدعم والمساندة الاجتماعية من مختلف الجوانب.</p> <p>- تشجيع المشاركين على تطوير مهاراتهم في إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين وتوسيع شبكة الدعم الاجتماعي لديهم.</p>	<p>2019/02/05</p>	<p>الجلسة الخامسة :</p> <ul style="list-style-type: none"> علاقة الحديث الذاتي باستجابة الضغط النفسي. طلب الدعم والمساندة الاجتماعية.

<p>- تكليف كل مشارك بواجب منزلي الهدف منه تطوير شبكة الدعم لديه.</p>		
<p>- مناقشة الواجب المنزلي للحصة السابقة والإجابة عن استفسارات المجموعة</p> <p>- التطرق لموضوع حل المشكلات من مختلف الجوانب والقيام بتمارين من أجل ذلك</p> <p>- تدريب المجموعة الإرشادية على ممارسة أسلوب التخيل أو التصور البصري والذي يتضمن تدريب المدير على تخيل نفسه وهو في موقف ضاغط ويتعين عليه أن يتخيل كيفية التعامل مع هذا الموقف وما ردود أفعاله تجاه الموقف.</p> <p>تكليف المشاركين بالواجب المنزلي وهو ممارسة التدريب على المواجهة من خلال أسلوب التخيل عند وقت الصباح وفي الليل مع تسجيل أي ملاحظات أو استفسارات.</p>	<p>2019/02/12</p>	<p>الجلسة السادسة :</p> <ul style="list-style-type: none"> • التدريب على حل المشكلات • التدريب من خلال تخيل المواجهة
<p>- مناقشة الواجب المنزلي والإجابة على الاستفسارات.</p> <p>- مراجعة استراتيجيات المقاومة المعرفية والسلوكية.</p> <p>- افتعال موقف وهمي يمثل تهديدا لأفراد المجموعة ورصد ردود الأفعال لدى كل فرد.</p> <p>- مناقشة كل فرد في الأسلوب الذي تعامل به مع الموقف.</p> <p>- حث المدراء والمديرين وتشجيعهم على تطبيق ما تعلموه أثناء الجلسات في المواقف الحياتية كواجب منزلي.</p> <p>الهدف من هذه الوظيفة التأكيد على أهمية الممارسة الفعلية للمهارات التي تم تعلمها وتطبيقها للتكيف مع الضغوط النفسية وإدارتها.</p>	<p>2019/02/19</p>	<p>الجلسة السابعة :</p> <ul style="list-style-type: none"> • التدريب من خلال لعب الدور
<p>-حث المشاركين وتشجيعهم على تطبيق ما تعلموه أثناء الجلسات في المواقف العملية.</p> <p>-توجيه الشكر للمشاركين على تعاونهم</p> <p>-مناقشة إيجابيات وسلبيات البرنامج.</p> <p>-إجراء التطبيق البعدي لمقاييس الدراسة.</p> <p>-الاتفاق مع المجموعة على موعد مقابلة التتبع (بعد مرور شهر).</p>	<p>2019/02/26</p>	<p>الجلسة الثامنة :</p> <ul style="list-style-type: none"> • الإنهاء والتقييم
<p>الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي</p>		
<p>مقارنة نتائج القياس القبلي والبعدي للمقياسية ومعرفة أثر البرنامج الإرشادي</p>	<p>من 2019/02/26 إلى 2019/03/07</p>	<p>إعادة تطبيق مقياس الفعالية الذاتية لدى مدراء المؤسسات التربوية ومقياس كوبينغ لمواجهة الضغوط على أفراد المجموعة التجريبية (القياس البعدي).</p>

القياس التتبعي	من 2019/04/07 إلى 2019/04/11	قياس مدى فعالية البرنامج بعد شهر من تطبيقه
المعالجة الإحصائية لنتائج الدراسة.		عرض وتفسير النتائج ومناقشتها

7 أدوات الدراسة الأساسية في صورتها النهائية :

تعتبر عملية اختيار أدوات القياس المناسبة من أهم الخطوات في أي بحث علمي، كما أنه لا بد أن تتفق هذه الأدوات مع هدف البحث، ومن أجل تحقيق ذلك استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات تمثلت فيما يلي:

- مقياس الفعالية الذاتية (من اعداد الباحثة)
- مقياس الضغوط المهنية كوبينغ
- البرنامج الإرشادي المقترح (من اقتراح الباحثة)

1. 7 مقياس الفعالية الذاتية :

البيانات العامة : بعد خضوع المقياس لصدق المحكمين تم استبعاد البيانات الغير لازمة للدراسة والاحتفاظ بالبيانات التالية :

- الجنس
- الطور

وصف المقياس : ضم المقياس في صورته النهائية 26 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد تقيس الفعالية الذاتية للمدراء، وهي الفعالية في الأداء، الفعالية في المبادرة والفعالية في إدارة المؤسسة وقد تم استخدام تدرج خماسي وفق سلم ليكرت يحدد مستوى الفعالية الذاتية، وقد اشتمل على خمس مستويات (دائما، أحيانا، لست متأكدا، قليلا، أبداً (موضحة في الملحق رقم 03)، يضم 21 عبارة موجبة و05 عبارات سالبة.

طريقة تصحيح مقياس الفعالية الذاتية:

عدد فقرات المقياس 26 فقرة، بخمس اختيارات متفاوتة الدرجة لكل فقرة، من فعالية كبيرة جدا (دائما) إلى

فعالية منخفضة جدا (أبدا) فالفرد الذي يضع العلامة :

- ✓ مقابل الخانة "دائما" يأخذ : 5 درجات.
- ✓ مقابل الخانة "أحيانا" يأخذ : 4 درجات.
- ✓ مقابل الخانة "لست متأكدا" يأخذ : 3 درجات.
- ✓ مقابل الخانة "قليلا" يأخذ : 2 درجتين.
- ✓ مقابل الخانة "أبدا" يأخذ : 1 درجة واحدة.

تحسب الدرجة الكلية للمستجيب على المقياس بجمع الدرجات التي حصل عليها في كل عبارة من عبارات المقياس، ومن الناحية النظرية فإن أعلى درجة يحصل عليها المستجيب للمقياس هي 130 درجة وأدنى درجة هي 26 درجة. تحسب درجة كل فرد بجمع الدرجات التي حصل عليها عن كل عبارة من العبارات المكونة له.

2. 7 مقياس الضغوط المهنية كوبينغ :

البيانات العامة : بعد خضوع المقياس لصدق المحكمين تم استبعاد البيانات الغير لازمة للدراسة والاحتفاظ بالبيانات التالية :

- الجنس
- الطور

وصف المقياس : ضم المقياس في صورته النهائية 40 فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد وكل بعد يتضمن مؤشرات وهي كالتالي :

أ- البعد الاعترافي (الأفعال) : يضم 8 فقرات موزعة على 3 مؤشرات وهي : مؤشر التركيز، مؤشر التحكم، مؤشر الرفض.

ب- البعد المعرفي (المعلومات) : يضم 15 فقرة موزعة على ستة مؤشرات هي : مؤشر التركيز المعرفي، مؤشر الدعم الاجتماعي المعرفي، مؤشر الإنسحاب الفكري، مؤشر التقبل، مؤشر التحكم المعرفي والتخطيط، مؤشر الإنكار.

ج- البعد الوجداني (العواطف) : يضم 18 فقرة موزعة على ستة مؤشرات هي : مؤشر التركيز الوجداني، مؤشر الدعم الاجتماعي الوجداني، مؤشر الإدمان، مؤشر التحويل عن طريق القيم، مؤشر التحكم الوجداني، مؤشر اللامفردتية.

3. 7 البرنامج الإرشادي المقترح (من اقتراح الباحثة) :

1) التعريف بالبرنامج الإرشادي المقترح :

وتعرفه الباحثة إجرائياً : على أنه برنامج يعتمد في إطاره النظري على بعض فنيات الإرشاد الجماعي والمتمثلة في أسلوب المحاضرة، المناقشة والحوار ومصادر بناء الفعالية الذاتية حسب نظرية باندورا والمتمثلة في : الإقناع اللفظي، خبرة السيطرة، الخبرات البديلة وبعض أساليب النظرية المعرفية السلوكية التالية : التغذية الراجعة، التدريب على حل المشكلات، إدارة الوقت، تمارين الاسترخاء، التنفيس الإنفعالي، الواجبات المنزلية، تعديل أحاديث الذات. والذي يهدف إلى مساعدة المشاركين في البرنامج على تطوير مهاراتهم المعرفية وإعادة بناء أفكارهم وتعديل الحوار الذاتي وممارسة سلوكيات إيجابية تسهم في الرفع من مستوى الفعالية الذاتية، الأمر الذي ينتج عنه تغير في كيفية رؤيتهم للذات مما يسهم بشكل ايجابي في مواجهة الضغوط المهنية.

2) مصادر بناء محتوى البرنامج الإرشادي :

أ- الإطار النظري الذي يلقي الضوء على متغيرات الدراسة (الفعالية الذاتية، مفهومها، مصادرها العوامل المؤثرة فيها ومظاهرها وكذا الضغط المهني، ماهيته، النظريات المفسرة له، الآثار المترتبة على الضغوط، مصادر الضغط المهني والاستراتيجيات المساعدة في التعامل معه...

ب- الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بتصميم برامج إرشادية معرفية سلوكية لخفض الضغوط.
ت- دراسة استطلاعية ميدانية تمت من خلال توزيع استبيان على عينة من مدراء ومديرات المؤسسات التعليمية بمدينة تلمسان وكذا إجراء الباحثة لمقابلات شخصية مع عدد منهم للتعرف على أهم الضغوط التي يعانون منها.

ث- اشتمت الباحثة الإطار العام للبرنامج ومادته العلمية وتقنياته الإرشادية من أساليب وفنيات الإرشاد المعرفي السلوكي وفق منهج ماكينبوم "التدريب التحصيني ضد الضغوط"، بالإضافة إلى الدراسات والبحوث التجريبية التي أجريت في مجال الإرشاد المعرفي السلوكي للضغوط.

ج- المقاييس والأدوات المستخدمة في الدراسة.

ح- تحليل محتوى البرامج الإرشادية المتاحة والاستفادة منها في عمل الجلسات التي يحتويها البرنامج.

3) الإطار النظري للبرنامج الإرشادي المقترح :

يستند البرنامج إلى النظرية السلوكية المعرفية وفقا لنموذج ماكينبوم في "التدريب التحصيني ضد الضغوط" - Stress Inoculation Training (SIT). - ويستهدف هذا الأسلوب تزويد الأفراد بالمهارات التكيفية اللازمة لتطوير كفاءاتهم في التعامل مع الضغوطات التي يواجهونها في حياتهم المهنية، ويتم ذلك من خلال تقديم المحاضرات والمعلومات والتدريب على المهارات والتطبيق في الواقع، كما أن التحصين ضد الضغط هو أسلوب شمولي يستخدم مهارات متعددة سلوكية ومعرفية تؤدي إلى تحسن في مستوى التكيف العام للفرد. وتقوم هذه الطريقة على ثلاث مراحل والتي يتكون منها البرنامج وهي:

✓ المرحلة الأولى : مرحلة التصور العقلي (Concretization)

وتقوم هذه المرحلة بتزويد أفراد المجموعة التجريبية بتصور معرفي عن الضغط وبأساس منطقي لطرق المواجهة. حيث تقوم الباحثة بمساعدة أفراد المجموعة التجريبية على فهم طبيعة الضغط المهني، وتحديد مصادره وأعراضه وتأثيراته على الصحة النفسية والجسدية، وكيفية التعامل معه، ثم تحديد أهداف العلاج على المدى القصير والبعيد.

✓ المرحلة الثانية : مرحلة اكتساب المهارات (Skills acquisition)

وتشمل تقديم مجموعة من مهارات المواجهة المعرفية والسلوكية وتدريب أفراد المجموعة التجريبية عليها.

✓ المرحلة الثالثة : مرحلة التطبيق (Application)

وتساعد هذه المرحلة على تشجيع أفراد المجموعة التجريبية في تطبيق ما تعلموه أثناء الجلسات.

4) أهداف البرنامج الإرشادي المقترح : يهدف البرنامج الحالي إلى تحقيق نوعين من الأهداف:

أ- الهدف الرئيسي للبرنامج : يسعى هذا البرنامج على نحو عام إلى تحسين استراتيجيات مواجهة الضغط المهني لدى أفراد المجموعة التجريبية من مدراء ومديرات المؤسسات التعليمية بأطوارها الثلاثة، وذلك من خلال تدريبهم على بعض الفنيات والأساليب الإرشادية كأسلوب المحاضرة، المناقشة و الحوار وكذا الاعتماد على بعض فنيات العلاج المعرفي التي نذكر منها : الحوار الذاتي، حل المشكلات وبعض التقنيات السلوكية كالاسترخاء، الواجب المنزلي... التي تهدف إلى تنمية الفعالية الذاتية لديهم في مواجهة الضغوط المهنية وإكسابهم كيفية التعامل بكفاءة معها والتي من شأنها أن تخفف الآثار الفسيولوجية والانفعالية والمعرفية والسلوكية السلبية الناتجة عن الضغوط.

ب-الأهداف الفرعية للبرنامج : يحقق البرنامج الأهداف الفرعية التالية:

- تزويد المدراء والمديرات بمعلومات عن مفهوم الفعالية الذاتية، مصادرها، أبعادها والعوامل المؤثرة فيها وكذا مفهوم الضغط المهني، مصادره وأعراضه وأهم الضغوط التي يتعرض لها المدراء والمديرات.
- توعية المدراء بطبيعة الضغوط المهنية التي قد يتعرضون لها أثناء أداء مهامهم خصوصا المبتدئين منهم.
- مساعدة المدراء على فهم العلاقة بين بعض الخصائص الشخصية والشعور بالضغط.
- مساعدة المدراء على فهم العلاقة بين الأفكار والمعارف والسلوك والشعور بالضغط.
- تعميق معرفة كل من المدراء والمديرات بذواتهم ومشاعرهم لكي يصبحوا أكثر وعياً وإدراكاً للنتائج السلبية لردود أفعالهم اتجاه الضغوط المهنية التي يتعرضون لها.
- توعية المدراء والمديرات بأهمية مهارة الاسترخاء وتدريبهم وتشجيعهم على ممارستها يوميا.
- توعية المدراء والمديرات بأهمية طلب الدعم والمساندة من طرف الآخرين، وتشجيعهم على تطوير مهاراتهم في إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين وتوسيع شبكة الدعم الاجتماعي لديهم.
- تدريب المدراء والمديرات على تنظيم الوقت واستغلاله بطريقة فعالة في مواجهة الضغوط.
- مساعدة المدراء والمديرات في استخدام الطرق العلمية لحل مشكلاتهم ومساعدتهم في تبني أسلوب حل المشكلات بشكل منطقي وإيجابي كطريقة للتعامل مع الضغوط المهنية التي يتعرضون لها.
- تدريب المدراء والمديرات على مواجهة المواقف الضاغطة من خلال أسلوب التخيل أو التصور البصري لموقف ضاغط تعرضوا له وكيفية التعامل معه.

- تدريب المدراء والمديرين على ممارسة المهارات التي جرى التدريب عليها بتعريضهم لموقف وهمي مفتعل يمثل تهديدا لهم.
- ممارسة المهارات التي جرى التدريب عليها في مواقف واقعية خارج الجلسات الإرشادية، من خلال الواجبات المنزلية وهي عبارة عن وظائف عملية يمارسها المدراء والمديرين وتقدم التغذية الراجعة لها في الجلسة التالية لنقل المهارات المكتسبة من القصص إلى التلقائية لتصبح ردود أفعال لديهم عندما يتعرضون للضغط.

(5) أهمية البرنامج المقترح :

يعتبر انتشار الضغوط المهنية بين العمال حجر الزاوية للأصابة بالعديد من المشاكل والاضطرابات النفسية أو ما يسمى حاليا بمرض العصر، فقد أثبتت دراسات عديدة أن نسبة من أمراض العصر سببها الضغوط المهنية (دراسات سا). لهذا بات من الضروري تقديم خدمات إرشادية وعلاجية لهذه الفئة، إذ أن أهمية البرنامج المقترح تتجلى في تنمية الفعالية الذاتية لدى مدراء المؤسسات التعليمية لمواجهة الضغوط المهنية، ومن هنا يمكن تجلي أهمية البرنامج الإرشادي والعلاجي المقترح في النقاط التالية:

- يسלט البرنامج المقترح الضوء على ظاهرة الضغوط المهنية لدى شريحة هامة في المجتمع (مدراء المؤسسات التعليمية بأطوارها الثلاث) على اعتبار أن أغلبهم يتميزون بفعالية ذاتية منخفضة ما ينعكس سلبا على طريقة مواجهتهم للضغوط المهنية التي تعترضهم وما جاء به البرنامج من فنيات وأساليب فعالة لمواجهة.
- تحصيل المدراء ضد الضغوط المهنية والتي قد تؤدي إلى اللجوء إلى استخدام أساليب سلبية في التعامل ما ينعكس سلبا على المدراء أنفسهم، الأساتذة، التلاميذ.

(6) خطوات اعداد البرنامج :

- تحقيق أهداف الدراسة الحالية قامت الباحثة بالأعتماد على اعداد برنامج إرشادي لتنمية الفعالية الذاتية في مواجهة الضغوط المهنية لدى عينة من مدراء المؤسسات التعليمية متبعا الخطوات التالية:
- إجراء دراسة مسحية في حدود ما توفر للطالبة الإطلاع عليه حول الفعالية الذاتية والضغوط المهنية لدى فئة المدراء .
- مراجعة الأطر النظرية للبرامج الإرشادية والبرامج العلاجية المعرفية السلوكية (أساليبها وفناتها).
- الإطلاع على بعض المصادر والأبحاث التي إهتمت بتقديم برامج إرشادية وعلاجية لمواجهة الضغوط.
- تحديد الموضوعات التي يتضمنها البرنامج.
- تحديد الجوانب الرئيسية التي يتضمنها البرنامج المقترح.
- تحديد الفنيات المتضمنة للبرنامج.
- إعداد وسائل توضيحية، التي تستعين بها الباحثة لتطبيق البرنامج.

- عرض البرنامج في صورته الأولية على محكمين من أساتذة قسم علم النفس، وذلك من أجل الإطلاع على البرنامج وإبداء اقتراحاتهم.
- وقد أكد المحكمون على صلاحية البرنامج وما يتضمنه محتواه العلمي والفني وكذا صلاحيته لتحقيق أهداف الدراسة، مع إضافة بعض الملاحظات الهامة التي كان لها الأثر في اكتمال بناء عناصر البرنامج و التي نذكر بعضها:
- تعديل محتوى بعض الجلسات في البرنامج لتحقيق الأهداف المسطرة.
- الإنقاص من وقت بعض الجلسات حتى لا يحس أفراد المجموعة التجريبية بالملل من جهة، وحتى يداومون على الحضور على اعتبار أن الفئة المستهدفة تعمل لساعات طويلة وبالتالي تحتاج للراحة.

7) الفنيات والأساليب الإرشادية المستخدمة في البرنامج:

- لا يمكن لأي برنامج إرشادي أن يحقق أهدافه ما لم يستخدم الفنيات والأساليب اللازمة والملائمة التي تسهم إلى حد كبير في تنفيذ البرنامج الإرشادي، ويتضمن البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية مجموعة من الأساليب والفنيات الإرشادية السلوكية والمعرفية لخدمة أهداف البرنامج، وسوف تقوم الباحثة باستعراض هذه الفنيات والأساليب موضحة طريقة استخدامها:
- **المحاضرة** : وهي عملية تواصل بين المرشد وأعضاء الجماعة الإرشادية يقدم فيها المرشد أفكار ومعلومات يتم إعدادها وتنظيمها مسبقا ويتاح فيها الفرصة لأعضاء الجماعة بطرح الأسئلة والمناقشة حول فكرة أو مشكلة يتم تناولها أثناء المحاضرة.
- ويتضمن المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تقديم معلومات لأعضاء المجموعة الإرشادية عن الفعالية الذاتية من حيث المفهوم والمصادرة والعوامل المؤثرة والمظاهر، والضغط المهني ومراحل تكوينه الضغط، والنظريات المفسرة له، وكذا تقديم معلومات عن مصادر الضغط المهني والاستراتيجيات المناسبة لمواجهته وكذلك دور الإرشاد المعرفي السلوكي في تخفيف الضغط المهني لديهم.
- **الحوار والمناقشة الجماعية** : تمثل المناقشة الجماعية فنية ضرورية في الإرشاد المعرفي السلوكي إذ يتم خلال الجلسات الإرشادية تزويد المسترشدين بالعديد من المفاهيم والمعلومات والمهارات، ويولي كل ذلك مناقشات بين المرشد والأعضاء المشاركين من أجل الفهم والتوضيح والاتفاق على القواعد والخطط التي يسير عليها البرنامج... الخ، ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تبادل الرأي والتحاور حول موضوع المحاضرة، وتوضيح النقاط الغامضة، والرد على الأسئلة بهدف تعلم تحديد المشكلة، وتعديل الأفكار الخاطئة، وتشجيعهم على المشاركة والتفاعل الإيجابي في المناقشة إضافة إلى تعزيز التواصل والتفاعل بين الباحثة والمدراء وبين المدراء مع بعضهم.

وتعتبر كل من المحاضرة والحوار والمناقشة الجماعية من الفنيات المحورية التي تعتمد عليها باقي الفنيات الأخرى، إذ تستخدم المحاضرة كوسيلة لتنفيذ العديد من الفنيات منها حل المشكلة، إدارة الوقت...الخ.

○ **الواجب المنزلي** : تعد الواجبات المنزلية من المكونات الرئيسية للبرامج الإرشادية الجماعية، وتمثل الرابط بين كل جلسة وما سبقها وما يتبعها، كما تمثل الواجبات المنزلية المهام والوظائف الإرشادية التي يكلف بها أعضاء المجموعة الإرشادية خارج نطاق الجلسات الإرشادية، وتعمل على تحقيق الأهداف الإرشادية بنوعها وتنقل الأثر الإيجابي الذي تعلمه وتدريب عليه ومارسه إلى حياته المهنية.

ويتضمن المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تكليف المدراء والمديرين ببعض الواجبات في نهاية كل جلسة، وممارسة ما تدربوا عليه خارج الجماعة الإرشادية وفي المواقف المهنية المتنوعة، كما تتم مراجعة هذه الواجبات ومناقشتها في بداية كل جلسة لتحقيق التقدم في العملية الإرشادية.

○ **التنفيس الانفعالي** : يعرف "نيكول وبولينو" (Nicole & Paolino) 1986 التنفيس عن المشاعر المكبوتة ومواد الصراع في وجود شخص ليس له علاقة بأصل هذه المشاعر. وهي بالتالي عملية معرفية وعضوية بنفس الوقت، حيث تشمل استرجاع واستذكار المادة المكبوتة مع ترافق التعبير العضوي عن ذلك بالضحك أو الصراخ أو الدموع.

ويضمن المضمون التطبيقي لهذه الفنية في إتاحة الفرصة للمشاركين في البرنامج لسرد ما جرى أثناء وبعد الحدث الضاغط والحديث عن المشاعر والاستجابات التي وردت بعد وقوعه، ويتم فيها أيضا التركيز على وسائل التكيف التي قام بها الشخص استجابة لأحداث سابقة، وأيضا التركيز على استراتيجيات المقاومة الصحية التي يقوم بها الأفراد.

○ **الاسترخاء** : ويعتبر من أكثر الطرق استخداما في السيطرة على التوتر الناتج عن الضغوط المهنية، وذلك لما ينطوي عليه من أهمية كبيرة في خفض القلق والتوتر الناجم عن المواقف الضاغطة، فالاسترخاء هو مجموعة من التقنيات صممت للتأثير على الخبرة الفسيولوجية للتوتر، وذلك بهدف تخفيف حدة ردود الأفعال الفسيولوجية في المواقف الضاغطة، إذ تعمل هذه التقنيات على خفض معدل ضربات القلب، خفض التقلصات العضلية، خفض ضغط الدم، تخفيف القلق والتوتر. ويتضمن المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تدريب المجموعة الإرشادية (المدراء و المديرين) على بعض أنواع الاسترخاء والتشجيع على ممارستها يوميا.

○ **أحاديث الذات** : وهي فنية تقوم على فرضية أن الفرد يمكنه مواجهة المواقف الضاغطة والمشاكل والصعوبات التي تواجهه في الحياة إذا استطاع التخلص من الأحاديث الذاتية السلبية والانهزامية التي يقولها لنفسه عن نفسه إزاء تعرضه للمواقف الضاغطة والمؤلمة، وقد أكد ماكينبوم على الدور الذي تسهم به أحاديث الذات السلبية في حدوث الضغط والاضطراب الانفعالي للفرد. فما يقوله الناس لأنفسهم يحدد الاستجابات السلوكية التي يقومون بها، ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تشجيع

المدراء المشاركين في البرنامج من التعرف على العبارات الذاتية التي يحدثون بها أنفسهم عند تعرضهم لموقف ضاغط وتحديد العبارات السلبية منها واستبدالها بعبارات ذاتية إيجابية والتي تكون مفيدة في بناء الثقة بأنفسهم ومواجهة الضغوط المهنية التي يتعرضون لها.

- **الدعم والمساندة الاجتماعية :** يعتبر الدعم الاجتماعي من الوسائل الفعالة التي تستخدم في مواجهة الضغوط، إذ يقلل ما يعانيه الفرد من الضغط المهني ويقلل من احتمالية الإصابة بالأمراض الناتجة عن المواقف الضاغطة، وإن إدراك الفرد لتوفر الدعم بأنواعه المختلفة يؤثر في قدرته على التغلب ومواجهة الضغط والمشكلات التي تواجهه. ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تشجيع أفراد المجموعة الإرشادية من طلب الدعم والمساندة الاجتماعية بإقامة علاقات فعالة مع الآخرين وتتميز تلك العلاقات بالموودة والعطاء وطلب تقديم الدعم بكل أنواعه، بما يؤدي إلى تطوير شبكة الدعم الاجتماعي وبنائها.
- **إدارة الوقت :** هي عملية تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة للوقت بما يمكن من اختيار الشيء الصحيح المراد عمله، والقيام بأعمال كثيرة في وقت قصير، وإن التدريب على إدارة الوقت يهدف إلى زيادة الكفاءة لدى الفرد في استخدام الوقت وتوظيفه واستثماره في كل ما هو مفيد وبالتالي الحفاظ عليه. حيث أن الأفراد الذين يعانون مستوى مرتفع من الضغط لا تكون لديهم الكفاءة في إدارة الوقت وتوظيفه. ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تدريب أعضاء المجموعة الإرشادية على مختلف الأساليب والمهارات التي يمكن استخدامها لإدارة الوقت كترتيب الأولويات وجدولة الأعمال وتنفيذها... الخ
- **حل المشكلات :** يعتبر التدريب على حل المشكلات فنية معرفية فعالة في التعامل مع المواقف والأحداث الضاغطة، وتقوم على فرضية أن الضغط يحدث نتيجة لعجز الفرد وعدم قدرته على حل مشكلاته بفعالية وأن الأفراد الذين يكون لديهم نقص في مهارات حل المشكلة يعانون الفشل في التعامل مع الضغوط مقارنة مع الأفراد الذين لديهم مهارات أكثر في هذا المجال. وتتضمن هذه الفنية عدة خطوات تتمثل في التعرف على المشكلة أو الموقف الضاغط وجمع البيانات ثم وضع بدائل وحلول متعددة للتعامل مع المشكلة وتقييم الحلول البديلة ووضع الحل النهائي موضع التنفيذ، وينطوي التدريب على حل المشكلات على أهمية كبيرة تتمثل في زيادة كفاءة الفرد وفعالية الذات وتوكيده لذاته مما يؤدي ذلك إلى التعامل بنجاح مع المواقف الضاغطة.
- ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تدريب المدراء والمديرات المشاركين في البرنامج على مهارات حل المشكلة وممارستها وتمييزها لتصبح جزءاً من ردود الفعل لديهم في أثناء الاستجابة للمواقف.

8) مراحل تطبيق البرنامج :

تمت بداية تطبيق البرنامج من شهر جانفي واستمر إلى غاية شهر جوان بمعدل جلسة واحدة في الأسبوع، وقد استغرق البرنامج حوالي 3 أشهر و3 أسابيع، إذ وجه إلى فئة مدراء المؤسسات التعليمية بأطوارها الثلاث، والذين حققوا مستويات منخفضة على مقياس الفعالية الذاتية ومستويات مرتفعة في الضغوط المهنية، وفيما يلي سنقوم بذكر خطوات تطبيق البرنامج الحالي بالتفصيل :

المرحلة الأولى : تم فيها تطبيق مقياسي : الفعالية الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى مجتمع الدراسة والمتمثل في مدرء المؤسسات التعليمية بأطوارها الثلاث خلال الفترة الممتدة من نهاية شهر أكتوبر إلى غاية بداية شهر ديسمبر .

المرحلة الثانية : تم فيها تحديد العينة من المدرء الذين أظهروا مستوى منخفض في الفعالية الذاتية بمقابل مستوى مرتفع في استراتيجيات مواجهة الضغوط ، حيث بلغ العدد الاجمالي حوالي 19 مدير ومديرة .

المرحلة الثالثة : تم فيها التطبيق الفعلي للبرنامج، بمعدل جلسة في الأسبوع، حيث استغرق تطبيقه حوالي 3 أشهر و 3 أسابيع .

المرحلة الرابعة : بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج قامت الباحثة باعادة تطبيق مقياس الدراسة على المجموعة التجريبية ، للتعرف على مدى فعالية البرنامج في تنمية الفعالية الذاتية لمواجهة الضغوط المهنية ، و ذلك من خلال مقارنة نتائج القياس القبلي مع نتائج القياس البعدي .

المرحلة الخامسة : تم في هذه المرحلة متابعة البرنامج بعد شهرين من تطبيقه، وقياس الأثر التتبعي للتأكد من أثر البرنامج بعد مدة زمنية من التطبيق .

9) وسائل عرض و تنفيذ البرنامج:

أثناء تطبيقنا للبرنامج تم الاعتماد على الأساليب التالية :

- المحاضرات والمناقشات الجماعية، حيث قامت الباحثة بتقديم محاضرات حول الفعالية الذاتية من حيث مفهومها، أبعادها، مصادرها، العوامل المؤثرة فيها وآثارها ومحاضرة حول الضغوط المهنية، مصادرها، أنواعها مشيرة إلى الأسس النظرية للضغط وتأثير الضغوط على الأداء المهني، وقد تم في الأخير عرض طرق التحكم في الضغوط مع شرح استراتيجيات حل المشكلات.
- الباور بوينت : وذلك بهدف توضيح ما جاء في المحاضرات، والاستدلال بالصور .
- السبورة : لتقديم شرح أكثر تفصيل للأمر المبهمة لدى أفراد المجموعة التجريبية.
- جهاز عرض البيانات : data show
- فيديو: لشرح فنية الاسترخاء والتدريب عليها .

10) العوائق التي واجهت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج :

واجهت الباحثة مجموعة من العوائق والصعوبات الأمر، الذي كلفها جهدا ووقتا أكثر مما كانت تظن والتي منها نذكر :

- صعوبة جمع أفراد المجموعة التجريبية في وقت واحد على اختلاف أطوارهم على اعتبار أن البرنامج ضم كل من مدرء التعليم الابتدائي، المتوسط والثانوي .
- ضرورة إحضار جميع وسائل تنفيذ البرنامج

- التحضير الجيد لمحاضرات حول : الفعالية الذاتية، الضغوط المهنية، البرامج الإرشادية، العلاج المعرفي السلوكي..الخ.
- تحضير الواجبات المنزلية من طرف الباحثة قبل الدخول في الجلسات (أي مسبقاً) مع ضرورة طبع نسخ منها لتوزيعها على المشاركين في نهاية كل جلسة.
- قراءة نسخ جميع المشاركين فيما يخص تقييم كل جلسة بعد نهايتها بهدف الاستفادة منها في الجلسات المتبقية.

(11) محتوى البرنامج :

تم الاعتماد في البرنامج المقترح على أسلوب العلاج الجماعي، وقبل البدء في الجلسات الجماعية قامت الباحثة بعقد جلسة فردية كان الهدف منها هو التحضير لعملية الإرشاد والعلاج، إضافة الى 13 جلسة جماعية تم فيها معالجة موضوعات مختلفة باستخدام فنيات الارشاد الجماعي وبعض استراتيجيات العلاج المعرفي السلوكي، وجلسة أخيرة تتبعية كانت بعد تطبيق البرنامج بشهرين، وبالتالي تكون البرنامج في مجمله من 15 جلسة، بمعدل جلسة في الأسبوع، حيث امتدت فترة تقديم البرنامج حوالي 4 أشهر، وفيما يلي عرض محتوى كل جلسة بالتفصيل :

الجلسة الأولى : جلسة فردية

- الهدف العام : يتمثل الهدف الرئيسي من هذه المرحلة في التحضير لعملية العلاج الجماعي لأفراد العينة التجريبية.

• الأهداف الفرعية : تنبثق من الهدف العام عدة أهداف فرعية نذكر أهمها :

- التأكد من مدى قابلية ودافعية أفراد المجموعة التجريبية للانضمام للجلسات الجماعية.
- تقديم فكرة مختصرة عن البرنامج الجماعي المقترح ومدى أهميته.
- وضع القواعد الأساسية من (حضور-احترام مواعيد- المواظبة على الواجبات).

الجلسة الثانية : التعارف والتعريف بالبرنامج

- الهدف العام : التعارف بين أفراد العينة وخلق جو من الإطمئنان والاندماج بينهم
- الأهداف الفرعية :

- تعارف المدراء فيما بينهم
- زرع روح الألفة بينهم
- مناقشة الهدف العام للبرنامج
- التعريف بعدد الجلسات ومواعيدها ومضامينها

- الفنيات المستعملة : الحوار والمناقشة.
- الوسائل المساعدة : لوحة تتضمن مخطط تفصيلي لمراحل انجاز البرنامج
- الزمن : 45 دقيقة

- **المحتوى :** قامت الباحثة بالتعريف بأفراد المجموعة التجريبية، حيث تم التعارف بينهم، وتوضيح الهدف من البرنامج ومناقشتهم حول توقعاتهم من العلاج، بعدها تم الإتفاق على الخطوط الرئيسية للجلسات والتي تتضمن :

-ضرورة المشاركة الفعالة

-القيام بالواجبات المنزلية

-تحديد موعد الجلسات وضرورة المواظبة على حضورها .

الجلسة الثالثة : الفعالية الذاتية (مفهومها - مصادرها - خصائصها - العوامل المؤثرة فيها)

- **الهدف العام :** تزويد أفراد العينة بأهم المفاهيم المرتبطة بالفعالية الذاتية ومصادرها وعرض خصائصها والعوامل المؤثرة فيها
- **الأهداف الفرعية :**

-شرح أهم المفاهيم المرتبطة بالفعالية الذاتية

-تحديد أهم المصادر المرتبطة بالفعالية الذاتية

-شرح جل خصائص الفعالية الذاتية

-تبصير المدراء بالعوامل المؤثرة في الفعالية الذاتية

• **الفنيات :** المحاضرة، الحوار والمناقشة، الواجب المنزلي

• **الوسائل المساعدة :** عرض power point - السبورة

• **الزمن :** 50 دقيقة

- **المحتوى :** تم خلال هذه الجلسة التطرق الى أهم المفاهيم المرتبطة بالفعالية الذاتية من حيث المصادر والخصائص الى التبصير بأهم العوامل المؤثرة فيها، بالاعتماد على جهاز عرض البيانات

الجلسة الرابعة : المدراء والضغوط المهنية

- **الهدف العام :** تبصير المدراء بخصائص مهنة مدير مدرسة ونوعية الضغوط المعرضين لها
- **الأهداف الفرعية :**

- التعريف بمهنة مدير

- تحديد جل خصائصها

- التطرق الى الضغوط المرتبطة بها

- شرح تأثير الضغوط على الأداء المهني

- عرض أهم استراتيجيات التحكم في الضغوط

• **الفنيات :** المحاضرة والمناقشة الجماعية، الواجب المنزلي

• **الوسائل المساعدة :** جهاز عرض البيانات power point ، السبورة

• **الواجب المنزلي :** أذكر أهم المواقف التي يمكن لها احداث الضغوط بالنسبة لك

• الزمن : 50 دقيقة

• **المحتوى :** بداية تم التعريف بمهنة مدير مدرسة وتحديد أهم خصائصها وتأثيراتها على الأداء المهني مناقشة الضغوط المرتبطة بها من طرف كل واحد منهم لفهم أعمق لنوعية الضغوط التي يتعرضون لها ووضع هذا التساؤل كواجب منزلي حتى يتسنى للجميع طرح جل الضغوط.

الجلسة الخامسة : الإرشاد الجماعي / العلاج المعرفي السلوكي

• **الهدف العام :** التعريف بالإرشاد الجماعي والعلاج المعرفي السلوكي من حيث الأهداف ومدى قابليته في تنمية الفعالية الذاتية لمواجهة الضغوط المهنية

• **الأهداف الفرعية :**

- التعرف على الارشاد الجماعي
- التعرف على العلاج المعرفي السلوكي
- مساعدة أفراد العينة على تحديد الأفكار الالية
- التفريق بين الأفكار المنطقية (السليمة) والأفكار غير المنطقية (الخاطئة)
- مساعدة المدراء على ربط الأفكار المشوهة بالانفعالات والسلوكيات

• **الغنيات :** الواجب المنزلي، المحاضرة المناقشة الجماعية

• **الواجب المنزلي :** من خلال الطرح السابق حدد جل الأفكار السلبية والأفكار الايجابية التي تتبادر في ذهنك أثناء تعرضك للمواقف الضاغطة

• **الوسائل المساعدة :** عرض power point، السبورة

• الزمن : 50 دقيقة

• **المحتوى :** تم خلال هذه الجلسة مراجعة الواجب المنزلي ومناقشته جماعيا مع إعطاء المشاركين في البرنامج فكرة مختصرة عن الإرشاد الجماعي والعلاج المعرفي السلوكي وكيف يمكن للأفكار الخاطئة التأثير على الإنفعالات والسلوكيات مع تقديم أمثلة عن الأفكار السلبية التي يمكن أن تؤثر على الفرد والتفريق بينها وبين الأفكار المنطقية، والاعتماد على تقنية power point

الجلسة السادسة : خبرة السيطرة

• **الهدف العام :** تعلم أفراد المجموعة التجريبية على الاستفادة من الخبرات السارة في المجال المهني

• **الأهداف الفرعية :**

- تدريب المشاركين على الاستفادة من الخبرات السارة في المجال المهني
- الوعي بأهمية خبرة السيطرة في الرفع من الفعالية الذاتية
- ترسيخ فكرة أن الاعتقاد بعدم الفعالية نتيجة الفشل يعيق استعداد الشخص لمواجهة الصعاب
- تطوير اعتقادات الفعالية الذاتية من خلال ادراك الشخص لكفاءته في أداء السلوك

- ابعاد واستبعاد المعتقدات الغير فعالة عن ذهن المشاركين على اعتبار أنها تسبب فشل في توقعات أداء الشخص
- ترسيخ فكرة أن الشخص ذو الفعالية الذاتية العالية قادر على انجاز السلوك و لديه رغبة في متابعة النشاط بالرغم من الصعوبات التي تواجهه
- **الفنيات : الواجب المنزلي، المحاضرة، المناقشة الجماعية**
- **الواجب المنزلي : من خلال الطرح السابق أذكر أهم الخبرات السارة التي صادفتها في المجال المهني**
- **الوسائل المساعدة : السبورة**
- **الزمن : 45 دقيقة**

• **المحتوى :** تم خلال هذه الجلسة مراجعة الواجب المنزلي ومناقشته جماعيا مع تدريب المشاركين على كيفية الاستفادة من الخبرات السارة في المجال المهني وترسيخ فكرة أن الإعتقاد بعدم الفعاليةنتيجة الفشل يعيق إستعداد الشخص لمواجهة الصعاب وتطوير إعتقادات الفعالية الذاتية من خلال إدراك الشخص لكفاءته في أداء السلوك إبعاد واستبعاد المعتقدات الغير فعالة عن ذهن المشاركين على اعتبار أنها تسبب فشل في توقعات أداء الشخص، وكذا ترسيخ فكرة أن الشخص ذو الفعالية الذاتية العالية قادر على إنجاز السلوك ولديه رغبة في متابعة النشاط بالرغم من الصعوبات التي تواجهه.

الجلسة السابعة : التعلم بالتمذجة

- **الهدف العام :** تدريب أفراد المجموعة التجريبية على أسلوب التعلم بالتمذجة
- **الأهداف الفرعية :**

- الاستفادة من خبرات بعض المسيرين واعتبارهم كنموذج

- **الفنيات :** الشرح والتفسير، المناقشة
- **الوسائل المساعدة :** جهاز power point ، السبورة
- **الزمن : 60 دقيقة**
- **المحتوى :** تم خلال هذه الجلسة مراجعة الواجب المنزلي السابق ومناقشته جماعيا، مع تدريب المشاركين على أسلوب التعلم بالتمذجة، وذلك من خلال عرض خبرات بعض المسيرين والاستفادة منهم، وقد تم الاعتماد على جهاز عرض البيانات Data-show.

الجلسة الثامنة : الإقناع اللفظي

- **الهدف العام :** تدريب أفراد المجموعة التجريبية على أسلوب الإقناع اللفظي
- **الأهداف الفرعية :**

- التدريب على حسن استخدام المحادثة والتعاون للوصول الى مستوى فعاليةمرتفعة
- التدريب على تسيير الاجتماعات والنقاشات على اعتبار أن التسيير الجيد هو الركيزة الأساسية لبداية الإقناع اللفظي

- الفنيات : المحاضرة، الحوار، الحديث الذاتي، المناقشة
- الوسائل المساعدة : السبورة
- الزمن : 60 دقيقة
- محتوى الجلسة : تم خلال هذه الجلسة تدريب المشاركين في البرنامج على أسلوب الإقناع اللفظي، وعلى حسن استخدام المحادثة والتعاون بهدف الوصول الى مستوى فعالية مرتفعة وكذا محاولة عرض أسس وشروط التسيير الجيد والتدريب عليها
- الجلسة التاسعة : التدريب على الاسترخاء
- الهدف العام : تعلم أفراد المجموعة التجريبية على فنية الاسترخاء
- الأهداف الفرعية :
 - تدريب أفراد المجموعة التجريبية على القيام بالاسترخاء
 - الوعي بأهمية فنية الاسترخاء
 - انتقان أفراد العينة لفنية الاسترخاء
- الفنيات : الشرح والتفسير، المناقشة
- الوسائل المساعدة : فيديو يوضح عملية الاسترخاء، توزيع بعض النشرات التي تتعلق بعملية الاسترخاء والتدريب على الاسترخاء، السبورة
- الواجب المنزلي : العمل على تدريبات جلسة الاسترخاء في البيت
- الزمن : 60 دقيقة
- المحتوى : عملت الباحثة خلال هذه الجلسة على تعليم أفراد العينة فنية الأسترخاء وبيان مدى أهميتها في التخلص من الضغوط، وذلك تمهيدا لاستخدام أولى الفنيات الأساسية للعلاج، فقد تم تدريب أفراد المجموعة على هذه الفنية مع إعطاء تعريف مبسط للاسترخاء، وعلاقته بالاضطرابات الإنفعالية، ففي حال الضغط الشديد يستجيب الجهاز العصبي السمبتاوي أو الخاص بالتوتر عن طريق إفراز هرمونات تهيئ عضلات الجسم وأعضائه لمواجهة خطر ما، حيث يرتفع ضغط الدم وتزيد ضربات القلب، في حين يسهم الاسترخاء في تخفيض ضغط الدم وإبطاء معدل ضربات القلب أو التنفس.
- الجلسة العاشرة : فحص الأفكار المتعلقة بالمواقف الضاغطة وإعادة البناء المعرفي
- الهدف العام : فحص الأفكار والمعتقدات المرتبطة بالضغوط المهنية لدى أفراد المجموعة التجريبية والتخلص من الأفكار السلبية الغير منطقية وإحلال محلها أفكاراً منطقية سليمة
- الأهداف الفرعية :
 - مراجعة الواجب المنزلي المرتبط بتمارين الاسترخاء

- التعرف على الأفكار التلقائية المشوهة، ومناقشة الأفراد المشاركين وإقناعهم بلا منطقية هذه الأفكار

- الوقوف على بعض الأفكار المشوهة لدى المشاركين

- إعادة البناء المعرفي للمشاركين من خلال :

- إتاحة الفرصة للجميع للتعبير عن مشاعرهم
- تحديد وضبط الأفكار السلبية المتبناة من طرف المجموعة التجريبية
- شرح كيفية استبدال الأفكار السلبية بأفكار ايجابية
- تحديد البدائل

• **الفنيات :** المناقشة الجماعية، عرض نموذج الربط بين طريقة التفكير والنتيجة للموقف الضاغط، الواجب المنزلي

• **الواجب المنزلي :** تذكر الأحداث والمواقف السلبية التي تعرضت لها مؤخرا (خلال الشهر الماضي) أثناء أداءك لمهنتك، ودون حديثك السلبي، ثم استبدله بحديث إيجابي

• **المدة :** 60 دقيقة

• **المحتوى :** في بداية الجلسة قامت الباحثة بمراجعة الواجب المنزلي، مع مناقشة المشاركين حول الأفكار التي تعترضهم والمرتبطة بالضغوط المهنية والوقوف على لامنتقية تلك الأفكار وتقنيدها مع وضع بدائل وتقديم أمثلة حول مواقف واقعية تم التعرض إليها من طرف المشاركين في البرنامج، مع محاولة الباحثة تصحيح تلك الأفكار السلبية المتبناة واستبدالها بأفكار ايجابية.

الجلسة الحادية عشرة : تعديل الحوار الذاتي

- **الهدف العام :** تحسين لغة الحوار الداخلي لدى المشاركين
- **الأهداف الفرعية :**

- مراجعة الواجب المنزلي

- التعرف على دور العبارات السلبية في التعرض للضغوط

- التعرف على الحوارات الداخلية (ما يقوله الشخص لنفسه)

- مساعدة المشاركين على التوقف عن توجيه العبارات السلبية للذات

- محاولة تعديل الحوار الداخلي، السلبي الهادم للذات إلى حوار إيجابي بناء للذات

- **الفنيات :** فنية تعديل الحوار الذاتي، مراقبة الذات، الواجب المنزلي
- **الواجب المنزلي :** دون الأحداث التي تعرضت لها خلال الأيام القليلة الماضية، وسببت لك الضيق والضجر، وأذكر الفكرة أو الحديث الذاتي (ما قلته لنفسك) عند تعرضك لهذا الموقف الذي جرى لك في مهنتك.

- **المحتوى** : بداية قامت الباحثة بمراجعة الواجب المنزلي، ثم تمت مناقشة جل الحوارات الذاتية الداخلية لدى المشاركين والوقوف عليها ومساعدتهم على تعديلها واستبدالها بحوارات ايجابية بناءة، إضافة الى التطرق الى فنية مراقبة الذات حتى يتمكنوا من تحديد النقاط السلبية الموجودة بالحوار الذاتي و طرحها كواجب منزلي.

الجلسة الثانية عشر : إدارة الوقت والتنفيس الإنفعالي.

- **الهدف العام** : تدريب المشاركين على كيفية إدارة الوقت والتنفيس الإنفعالي
- **الأهداف الفرعية** :

- تعريف المشاركين بمصطلح إدارة الوقت من حيث المفهوم والأساليب.
- الوعي بأهمية إدارة الوقت لمواجهة الضغوط المهنية.
- التدريب على فنية إدارة الوقت.
- تعريف المشاركين بفنية التنفيس الإنفعالي
- التدريب على فنية التنفيس الإنفعالي

- **الفنيات** : الحوار والمناقشة الجماعية، المحاضرة، الواجب المنزلي، التدريب على التنفيس الإنفعالي والتدريب على إدارة الوقت.

- **الواجب المنزلي** : من خلال ما تم التعرض في الجلسة، تذكر أهم المواقف المهنية الضاغطة التي صادفتك في مهنتك وقم بعملية التنفيس الإنفعالي لها.

• **الزمن** : 60 دقيقة

- **المحتوى** : في بداية الجلسة قامت الباحثة بمراجعة الواجب المنزلي، ثم تم التطرق إلى موضوع التدريب على إدارة الوقت من حيث مفهومه، أساليبه، على اعتبار أنه يهدف إلى زيادة الكفاءة لدى الفرد في استخدام الوقت وتوظيفه واستثماره في كل ما هو مفيد وبالتالي الحفاظ عليه، وفي السياق نفسه قامت الباحثة بالتوضيح لأفراد المجموعة التجريبية أن الأفراد الذين يعانون مستوى مرتفع من الضغط لا تكون لديهم الكفاءة في إدارة الوقت وتوظيفه وهذا بهدف وضعهم في الصورة. ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تدريب أعضاء المجموعة الإرشادية على مختلف الأساليب والمهارات التي يمكن استخدامها لإدارة الوقت كترتيب الأولويات وجدولة الأعمال وتنفيذها هذا من جهة ومن جهة أخرى قامت الباحثة بتدريب المشاركين على فنية التنفيس الإنفعالي هذه الأخيرة التي تشمل إسترجاع واستنكار المادة المكبوتة (الضغوط المهنية) مع ترافق التعبير العضوي عن ذلك بالضحك أو الصراخ أو الدموع.

الجلسة الثالثة عشر : استراتيجيات حل المشكلات

- **الهدف العام** : تدريب المشاركين على كيفية حل مشكلاتهم وإيجاد البدائل
- **الأهداف الفرعية** :

- التطرق الى مفهوم حل مشكلات
- التدريب على كيفية حل مشكلة ،بداية بتحديد أسبابها و خصائصها
- التدريب على كيفية توليد بدائل كحلول للمشكلة
- التبصير بالطرق العلمية لحل المشكلة
- تقديم نماذج حية عن مشكلات يعاني منها المدراء و محاولة حلها و مناقشتها جماعيا
- **الفنيات :** المناقشة والحوار ، المحاضرة، الواجب المنزلي
- **الواجب المنزلي :** تحدث عن مشكل مهني تعرضت له خلال فترة قصيرة مضت وماهي الاستراتيجيات التي اعتمدت عليها للحل
- **الزمن :** 60 دقيقة
- **المحتوى :** في البداية تم مراجعة الواجب المنزلي المقدم في الجلسة السابقة ومحاولة مناقشة طريقة حل المشكلات التي تم طرحها من طرف الباحثة ، والتعرف على الاستراتيجيات المعتمدة من طرفهم وكيفية مواجهتها بالطريقة السليمة، مع تقديم واجب منزلي يتضمن مشكلات واقعية تعرض لها المشاركون ومحاولة مناقشتها جماعيا.

الجلسة الرابعة عشر: التقييم والتغذية الراجعة

- **الهدف العام :** تقييم جلسات البرنامج المقترح
- **الأهداف الفرعية :**
- تقديم إستمارة للمشاركين بغرض تقييمهم سير الجلسات
- مراجعة المشاركين لما تلقوه خلال الجلسات
- التغذية الراجعة للمكتسبات المتعلمة
- تطبيق الإختبار البعدي
- الإتفاق على موعد الجلسة التي يتم فيها القياس التتبعي
- شكر الباحثة للمشاركين على تعاونهم
- **الفنيات :** الحوار والمناقشة، التغذية الراجعة
- **الزمن :** 60 دقيقة
- **المحتوى :** قامت الباحثة بمراجعة الواجب المنزلي المطروح في الجلسة السابقة، ثم تم تقييم الجلسات، والإعتماد على فنية التغذية الراجعة للتأكد من مدى اكتساب الفنيات، وفي الأخير تم ختم البرنامج والإتفاق مع المشاركين حول موعد تطبيق الإختبار التتبعي مع تقديم كلمات الشكر والإمتنان على حسن التعاون.

الجلسة الخامسة عشرة : التتبعية

- **الهدف العام :** قياس الأثر التتبعي للبرنامج

• الأهداف الفرعية :

- تطبيق مقياس الفعالية الذاتية
- تطبيق مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط
- معرفة مدى مواصلة التزام المشاركين بالسلوكيات المتعلمة بعد الانتهاء من البرنامج
- التطرق الى الحوارات الداخلية التي يتبناها المشاركون حاليا (خلال فترة انقطاع الجلسات)
- الفنيات : الحوار والمناقشة، التغذية الراجعة
- الزمن : 45 دقيقة
- المحتوى : قامت الباحثة خلال هذه الجلسة بقياس أثر البرنامج بعد مرور شهر من توقف الجلسات للتأكد من مدى فعالية البرنامج لتنمية الفعالية الذاتية في مواجهة الضغوط المهنية، إذ تم التحوار معهم حول الحوارات الذاتية التي يتبنونها حاليا (بعد إنتهاء البرنامج).

خلاصة :

إعتمدت الباحثة في البرنامج الحالي على التزاوج بين الإرشاد الجماعي وما يتضمنه من فنيات كالمحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية والنموذج النظري للنظرية المعرفية السلوكية وبالأخص نظرية ميكنوم، إذ تمت الاستعانة بمجموعة من الاستراتيجيات المعرفية السلوكية كالاسترخاء، حل المشكلات، تعديل الحوار الذاتي، الواجب المنزلي، التغذية الراجعة، وغير ذلك من الاستراتيجيات، إضافة الى مصادر الفعالية الذاتية حسب باندورا والمتمثلة في : الإقناع اللفظي، التي ارتأت الباحثة فاعليتها والتي تم التطرق إليها بالتفصيل خلال هذا الفصل والتي هدفت إلى تنمية الفعالية الذاتية لمواجهة الضغوط المهنية لدى مدراء المؤسسات التعليمية بأطوارها الثلاث، والتي سيتم التطرق في الفصول اللاحقة إلى النتائج التي تم التوصل إليها من خلال تطبيقنا لهذا البرنامج ومدى تأثيراته.

(8) ظروف إجراء الدراسة الأساسية :

أجريت الدراسة الأساسية بمدينة تلمسان والتي تضم بلديتي تلمسان ومنصورة، إذ أنه قد تميزت هذه الدراسة بطول مدة التطبيق وطول هذه المدة راجع إلى ضرورة تطبيق القياس القبلي لأدوات الدراسة والبرنامج الإرشادي والقيام بالقياسين البعديين (القياس البعدي المباشر- القياس بعد شهرين من تطبيق البرنامج الإرشادي). إضافة إلى مشكل إسترجاع أدوات الدراسة الموزعة بعد الإلحاح والتنقل لعدة مرات لهذه المؤسسات التعليمية لتوزيع أحيانا مقاييس أخرى بدل تلك الضائعة.

(9) الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل النتائج :

من أجل تفسير النتائج الخام المتحصل عليها والإجابة على أسئلة الدراسة، اعتمدت الباحثة على برنامج الرزم الإحصائية SPSS في إصداره الـ22، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:
- المتوسطات الحسابية.

- الانحرافات المعيارية.
- سبيرمان/جوتمان
- معامل الارتباط بيرسون.
- اختبار (t) لدراسة الفروق

الفصل السادس

عرض وتفسير ومناقشة النتائج

تمهيد

أولا : عرض نتائج الفرضيات

- (1) عرض نتائج الفرضية الأولى
- (2) عرض نتائج الفرضية الثانية
- (3) عرض نتائج الفرضية الثالثة
- (4) عرض نتائج الفرضية الرابعة

ثانيا : تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

- (1) تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
- (2) تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
- (3) تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
- (4) تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

تمهيد

تناول هذا الفصل اختبار الفرضيات التي تم صياغتها بهدف التأكد من فعالية البرنامج الإرشادي المقترح لتنمية الفعالية الذاتية في مواجهة الضغوط المهنية لدى أفراد المجموعة التجريبية. ولتحقيق ذلك وضعت الباحثة مجموعة من التساؤلات الفرعية وافترضت لها إجابات مؤقتة، ثم سعت للتحقق من هذه الإجابات ميدانيا وتحليل نتائجها إحصائيا عن طريق استخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS في إصداره 22 وإجراء العمليات الإحصائية التي يقتضيها البحث والتي تسمح باختبار فرضيات البحث المعتمدة، والتي تمثلت في الأساليب الإحصائية المذكورة سابقا.

وفيما يلي عرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الأساسية، وتحليلها، وكذا مناقشتها في ظل الفرضيات المتبناة .

أولا : عرض نتائج الفرضيات :

1) عرض نتائج الفرضية الأولى : والتي تنص على أن:

- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة على مقياس الفعالية الذاتية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي. للتحقق من صحة الفرضية احصائيا اعتمدت الباحثة على اختبار (t) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية على مقياس الفعالية الذاتية بين القياس القبلي والقياس البعدي عن طريق البرنامج الاحصائي SPSS22 كما هو موضح في الجدول رقم (32)

الجدول رقم (32) : يوضح الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى العينة التجريبية في مستوى الفعالية الذاتية.

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t) التجريبية	مستوى الدلالة
البعد الأول : الأداء	القبلي	19	16,68	1,108	10,588-	0,00
	البعدي	19	29,11	5,109		
البعد الثاني : المبادرة	القبلي	19	21,53	2,932	10,975-	0,00
	البعدي	19	31,58	3,626		
البعد الثالث : الإدارة	القبلي	19	20,21	1,988	7,268-	0,00
	البعدي	19	28,74	4,267		
المقياس الكلي	القبلي	19	58,42	4,325	10,432-	0,00
	البعدي	19	89,42	11,838		

يتبين من الجدول رقم (32) وجود فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في مستوى الفعالية الذاتية لصالح القياس البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للقياس القبلي 58,42 بانحراف معياري قدر ب: 4,325، مقارنة بالمتوسط الحسابي للقياس البعدي الذي بلغ 89,42 بانحراف معياري قدر ب: 11,838، وبلغت قيمة (t) التجريبية -10.43 وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 مما يعني وجود فعالية للبرنامج الإرشادي المقترح من طرف الباحثة لتنمية الفعالية الذاتية لدى مدرء المؤسسات التعليمية بأطوارها الثلاث.

كما أثبت البرنامج أيضا وجود فروق في أبعاد الفعالية الذاتية بين القياس القبلي والبعدي، حيث بلغت قيمة (t) في بعد الأداء -10.58 بمتوسط حسابي قدره 16.68 وانحراف معياري 1.10 في القياس القبلي، ومتوسط حسابي قدره 29.11 وانحراف معياري 5.10 في القياس البعدي، وب التالي تأكد وجود فعالية للبرنامج الإرشادي في الرفع من مستوى الأداء في الفعالية الذاتية.

أما البعد الثاني والمتمثل في بعد المبادرة، فقد بلغت قيمة (t) -10.97 بمتوسط حسابي قدره 21.53 وانحراف معياري 2.93 في القياس القبلي، ومتوسط حسابي قدره 31.58 وانحراف معياري 3.62 في القياس البعدي، وبالتالي تأكد وجود فعالية للبرنامج الإرشادي في الرفع من مستوى المبادرة في الفعالية الذاتية.

أما فيما يخص بعد الإدارة، فقد بلغت قيمة t-7.26 بمتوسط حسابي قدره 20.21 وانحراف معياري 1.98 في القياس القبلي، ومتوسط حسابي قدره 28.74 وانحراف معياري 4.26 في القياس البعدي، وبالتالي تأكد وجود فعالية للبرنامج الإرشادي في الرفع من مستوى خدمات الإدارة في الفعالية الذاتية.

وعليه فإننا نقبل فرضية البحث القائلة بوجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس الفعالية الذاتية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي.

2) عرض نتائج الفرضية الثانية : والتي تنص على أن:

- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة على مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي.

- للتحقق من صحة الفرضية إحصائيا اعتمدت الباحثة على اختبار (t) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية على مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط بين القياس القبلي والقياس البعدي عن طريق البرنامج الإحصائي spss22 كما هو موضح في الجدول رقم (33) من خلال المقارنة بين Sig ومستوى الدلالة.

P. value < Sig : لا توجد فروق

P. value > Sig : توجد فروق

الجدول رقم (33) : يوضح درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على أبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط (Coping) والمقياس ككل.

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t) التجريبية	مستوى الدلالة
البعد الأول : الاعترامي	القبلي	19	16,89	4,215	4,443-	0,00
	البعدي	19	21,37	4,787		
البعد الثاني : المعرفي	القبلي	19	34,63	7,755	7,726-	0,00
	البعدي	19	52,42	9,645		
البعد الثالث : الوجداني	القبلي	19	42,58	7,486	8,892-	0,00
	البعدي	19	59,74	11,125		
المقياس الكلي	القبلي	19	94,11	10,327	7,282-	0,00
	البعدي	19	133,53	22,953		

يتبين من الجدول رقم (33) وجود فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط لصالح القياس البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للقياس القبلي 94,11 وانحراف معياري قدر بـ: 10,32، مقارنة بالمتوسط الحسابي للقياس البعدي الذي بلغ 133,53 وانحراف معياري قدر بـ: 22,95، وبلغت قيمة (t) التجريبية -7,28 وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,01 مما يعني وجود فعالية للبرنامج الإرشادي المقترح من طرف الباحثة في مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى مدراء المؤسسات التعليمية.

كما أثبت البرنامج أيضا وجود فروق في أبعاد استراتيجيات مواجهة الضغوط بين القياس القبلي والبعدي، حيث بلغت قيمة (t) في البعد الاعترامي -4,44 بمتوسط حسابي قدره 16,89 وانحراف معياري 4,21 في القياس القبلي، ومتوسط حسابي قدره 21,37 وانحراف معياري 4,78 في القياس البعدي، وبالتالي تؤكد وجود فعالية للبرنامج الإرشادي في الرفع من مستوى البعد الاعترامي في مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط. أما البعد الثاني والمتمثل في البعد المعرفي، فقد بلغت قيمة (t) -7,72 بمتوسط حسابي قدره 34,63 وانحراف معياري 7,75 في القياس القبلي، ومتوسط حسابي قدره 52,42 وانحراف معياري 9,64 في القياس البعدي، يتأكد وجود فعالية للبرنامج الإرشادي في الرفع من مستوى البعد المعرفي في مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط.

أما فيما يخص البعد الوجداني، فقد بلغت قيمة t: -8,89 بمتوسط حسابي قدره 42,58 وانحراف معياري 7,48 في القياس القبلي، ومتوسط حسابي قدره 59,74 وانحراف معياري 11,32 في القياس البعدي، وبالتالي

تأكد وجود فعالية للبرنامج الإرشادي في الرفع من مستوى البعد المعرفي في مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط.

وعليه فإننا نقبل فرضية البحث القائلة بوجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي.

(3) عرض نتائج الفرضية الثالثة : والتي نتص على أن:

- لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة في الاختبار التتبعي (بعد شهرين) على مقياس الفعالية الذاتية.

للتحقق من صحة الفرضية احصائيا قامت الباحثة بالاعتماد على اختبار (t) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية على مقياس الفعالية الذاتية بين القياس البعدي والقياس التتبعي عن طريق البرنامج الاحصائي spss22 كما هو موضح في الجدول رقم (34)

الجدول رقم (34) : يوضح الفرق بين القياس البعدي والقياس التتبعي في مستوى الفعالية الذاتية

لدى العينة التجريبية

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t) التجريبية	مستوى الدلالة
البعد الأول : الأداء	البعدي	19	29,11	5,109	-0,697	0,05
	التتبعي	19	29,21	4,871		
البعد الثاني : المبادرة	البعدي	19	31,58	3,626	-1,372	0,05
	التتبعي	19	31,74	3,694		
البعد الثالث : الإدارة	البعدي	19	28,74	4,267	-2,041	0,05
	التتبعي	19	29,00	4,110		
المقياس الكلي	البعدي	19	89,42	11,838	-1,816	0,05
	التتبعي	19	89,95	11,321		

يتبين من الجدول رقم (34) ومن خلال النظر إلى القيمة التائية ومستوى دلالتها، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي في مستوى الفعالية الذاتية لدى العينة التجريبية فقد بلغت قيمة (t) -1.81 في مقياس الفعالية الذاتية ككل بمتوسط حسابي 89,42 وانحراف معياري 11,83 للقياس البعدي مقارنة بالقياس التتبعي الذي قدر متوسطه الحسابي بـ: 89,95 وانحراف معياري 11,32، وبالتالي

يتضح عدم وجود فرق بين العينتين بين القياس البعدي والقياس التتبعي وبالتالي استمرار فعالية البرنامج الإرشادي بعد مرور شهرين.

أما بالنسبة إلى أبعاد الفعالية الذاتية فقد بلغت قيمة (t) التجريبية في بعد الأداء -0,69، بمتوسط حسابي 29,11 وانحراف معياري 5,10 في القياس البعدي، أما بالنسبة إلى القياس التتبعي فقد قدر المتوسط الحسابي بـ: 29,11، وانحراف معياري 4,87، وبالتالي يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي للعينة التجريبية في مستوى بعد الأداء للفعالية الذاتية.

في حين بلغت قيمة (t) التجريبية في بعد المبادرة -1,37 بمتوسط حسابي 31,58 وانحراف معياري 3,62 للقياس البعدي، ومتوسط حسابي 31,74، وانحراف معياري 3,69 للقياس التتبعي، وبالتالي يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في بعد المبادرة للفعالية الذاتية للعينة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

أما بالنسبة إلى بعد الإدارة فقد بلغت قيمة (t) التجريبية: -1,81 بمتوسط حسابي 89,42، وانحراف معياري 11,83 للقياس البعدي ومتوسط حسابي 89,95 وانحراف معياري 11,32 للقياس التتبعي، وبالتالي يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي في بعد الإدارة للفعالية الذاتية للعينة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

- ومنه نقبل فرضية البحث القائلة: لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة في الإختبار التتبعي (بعد شهرين) على مقياس الفعالية الذاتية.

4) عرض نتائج الفرضية الرابعة: والتي تنص على أن:

- لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة في الإختبار التتبعي (بعد شهرين) على مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط.

للتحقق من صحة الفرضية احصائياً قامت الباحثة بالاعتماد على اختبار (t) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية على مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط بين القياس البعدي والقياس التتبعي عن طريق البرنامج الإحصائي spss22 كما هو موضح في الجدول رقم (35)

الجدول رقم (35) : يوضح الفرق بين القياس البعدي والقياس التتبعي في مستوى استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى العينة التجريبية

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t) التجريبية	مستوى الدلالة
البعد الأول : الاعترامي	البعدي	19	21,37	4,787	1,714-	0,05
	التتبعي	19	21,58	4,586		
البعد الثاني : المعرفي	البعدي	19	52,42	9,645	0,000-	0,05
	التتبعي	19	52,42	9,185		
البعد الثالث : الوجداني	البعدي	19	59,74	11,125	1,166-	0,05
	التتبعي	19	59,95	10,819		
المقياس الكلي	البعدي	19	133,53	22,953	1,255-	0,05
	التتبعي	19	134,00	22,189		

يتبين من الجدول رقم (35) ومن خلال النظر إلى القيمة التائية ومستوى دلالتها، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي في مستوى استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى العينة التجريبية فقد بلغت قيمة (t) : -1,25 في مقياس استراتيجية مواجهة الضغوط ككل بمتوسط حسابي 133,53 وانحراف معياري 22,95 للقياس البعدي مقارنة بالقياس التتبعي الذي قدر متوسطه الحسابي بـ: 134,00 وانحراف معياري 22,18، وبالتالي يتضح عدم وجود فرق بين العينتين بين القياس البعدي والقياس التتبعي وبالتالي استمرار فالية البرنامج الإرشادي بعد مرور شهرين.

أما بالنسبة إلى أبعاد الضغوط المهنية فقد بلغت قيمة (t) التجريبية في البعد الاعترامي -1,71، بمتوسط حسابي 21,37 وانحراف معياري 4,78 في القياس البعدي، أما بالنسبة إلى القياس التتبعي فقد قدر المتوسط الحسابي بـ: 21,58، وانحراف معياري 4,58، وبالتالي يتضح عدم وجود فرق دال إحصائياً بين القياس البعدي والقياس التتبعي للعينة التجريبية في مستوى البعد الاعترامي لاستراتيجيات مواجهة الضغوط للعينة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

في حين بلغت قيمة (t) التجريبية في البعد المعرفي -0,00 بمتوسط حسابي 52,42 وانحراف معياري 9,64 للقياس البعدي، ومتوسط حسابي 52,42، وانحراف معياري 9,18 للقياس التتبعي، وبالتالي يتضح عدم وجود

فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في البعد المعرفي لاستراتيجيات مواجهة الضغوط للعينة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

أما بالنسبة إلى البعد الوجداني فقد بلغت قيمة (t) التجريبية : -1,16 بمتوسط حسابي 59,74، وانحراف معياري 11,12 للقياس البعدي ومتوسط حسابي 59,95 وانحراف معياري 10,81 للقياس التتبعي، وبالتالي يتضح عدم وجود فرق دال إحصائياً بين القياس البعدي والقياس التتبعي في البعد الوجداني لاستراتيجيات مواجهة الضغوط للعينة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

ومنه نقبل فرضية البحث القائلة : لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة في الاختبار التتبعي (بعد شهرين) على مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط.

ثانياً : تفسير ومناقشة النتائج

تمهيد:

إهتمت الدراسة الحالية بتنمية الفعالية الذاتية لمواجهة الضغوط المهنية لدى مدراء المؤسسات التعليمية، وذلك من خلال اختبار فعالية برنامج إرشادي /علاجي مقترح من طرف الباحثة ، وسيتم فيما يلي مناقشة النتائج المتوصل إليها في ظل فرضيات الدراسة.

1) تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية الأولى :

○ توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة على مقياس الفعالية الذاتية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي.

لقد تبين من خلال المعالجة الإحصائية للبيانات وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس الفعالية الذاتية (بما أن $P. Value = 0,01$ وهي أكبر من Sig التي تساوي 0,00)، حيث ارتفعت قيمة المتوسط الحسابي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، الأمر الذي يدل على ارتفاع مستوى الفعالية الذاتية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ترجع الباحثة ارتفاع مستوى الفعالية الذاتية إلى المقومات العلمية والأطر النظرية التي روعيت خلال بناء البرنامج الإرشادي والتي اعتمدت على التزاوج بين الأطر النظرية الخاصة بالإرشاد الجماعي والعلاج المعرفي السلوكي عند ميكنبوم.

كما تفسر الباحثة هذه النتيجة من خلال تأثير وفعالية البرنامج الإرشادي الذي تم تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية في تنمية الفعالية الذاتية، حيث ظهر هذا التأثير من خلال ارتفاع درجات مدراء المجموعة

التجريبية في القياس البعدي لفعالية الذات، ويمكن إرجاع ذلك لاحتواء البرنامج على مجموعة من الأنشطة والمهارات والفنيات الإرشادية المختلفة التي أسهمت في رفع فعالية الذات لدى المدراء، والتي تعتبر حسب باندورا كمصادر للفعالية الذاتية والتي تعمدت الباحثة أن يتضمنها برنامجها الإرشادي على اعتبار أن باندورا هو المنظر في مجال الفعالية الذاتية والتي نذكر منها:

- تمارين الاسترخاء التي استخدمتها الباحثة في برنامجها الإرشادي المقترح و التي هي حسب باندورا تخفض من مستوى القلق والاستثارة الانفعالية، هذا الأخير الذي إذا كان منخفضا سوف يرفع من مستوى الفعالية الذاتية وهذا ما جرى في دراستنا هذه.

- خبرة السيطرة حيث يسجل الناس الزيادات الملحوظة في الفعالية الذاتية عندما تدحض تجاربهم والمعتقدات الخاطئة عما يخافونه وعندما يكتسبون المهارات الجديدة للتمكن من الأنشطة المتوقعة (Bandura, 1982) وهذا ما تضمنه برنامجنا الإرشادي، اد أن المعلومات المطلوبة لتقييم الفعالية الذاتية حصل عليها أفراد العينة بواسطة سيطرة الأداء وتجارب التعلم البديل والإقناع اللفظي والإثارة الفيزيولوجية، حيث تعمل إنجازات الأداء سجل معرفي يتشكل من خلاله معتقدا ذاتيا يوضح إمكانيات تحقيق المهمة المستقبلية (Bandura, 1977). اد ينظر هنا للسيطرة كموديل تصوري للعمل يعتقد أن النتائج تحدث إما بالصدفة البحتة وفي هذه الحالة يكون مصدر السيطرة خارجيا أو تحدث كنتيجة مباشرة لمجهود الشخص وفي هذه الحالة يكون مصدر السيطرة داخليا.

ويضيف باندورا أنه : "ترتكز الفعالية الذاتية على الإيمان بالقدرة لعمل سلوك مرغوب، كما أن القدرة الفعلية ونتيجة العمل ثانويتان إلى القدرة المدركة لتحقيق السلوك. (Bandura, 1977). وتخلق بعض تجارب الفعالية الذاتية أوضاع محددة يستطيع أن يطور الناس منها إحساس أكثر عمومية لفعالية الذات (Bandura, 1977 a, 1997) وهذا ما كان جليا في برنامجنا المقترح .

اضافة الى ما ذكر، يشير باندورا أن الشخص ذو الفعالية الذاتية العالية يعتقد أنه قادر على إنجاز السلوك ولديه الرغبة في متابعة النشاط بالرغم من الصعوبات التي تواجهه، وهذا ما عملت الباحثة جاهدة للوصول به لدى أفراد المجموعة التجريبية وترسيخه لديهم، كما أنه بالمقابل الاعتقاد بعدم الفعالية نتيجة الفشل يعيق استعداد الشخص لمواجهة الصعاب. ضف لهذا أن اعتقادات الفعالية تتطور من إدراك الشخص لكفاءته في أداء السلوك وتنتج المعتقدات الغير فعالة من فشل في توقعات أداء الشخص. وتشير الأغلبية إلى اختصاصات العمل التي فيه يحكم الناس على أنفسهم بالفعالية (Oleary, 1985)

- كذلك تضمن برنامجنا الإرشادي أيضا أسلوب التعلم بالنمذجة لخفض الاستثارة الانفعالية (الخبرات البديلة) وذلك من خلال الاستفادة من خبرات بعض المسيرين واعتبارهم كنموذج، الأمر الذي ساهم في تعلم بعض المهارات عن طريق النموذج حيث اعتمدنا في برنامجنا على عرض مقاطع فيديو متداولة في موقع اليوتيوب متعمدين ذلك، حتى يتسنى لأفراد العينة الرجوع إليها في أوقات لاحقة،

تتطرق هذه المقاطع لتجارب مسيرين ناجحين وكيفية وصولهم لتلك النجاحات. وفي هذا الصدد يوضح بندورا (Bandura, 1982) أن تقدير فعالية الذات يتأثر بالخبرات البديلة والتي يقصد بها اكتساب الخبرة من رؤية الآخرين المشابهين وهم يؤدون الأنشطة بنجاح حيث تزيد رؤية الفرد للمشابهين له وهم يؤدون الأنشطة بنجاح من جهده المتواصل وترفع معتقداته لأنه يمتلك نفس الإمكانيات اللازمة للنجاح ويستطيع أن يولد توقعات من المشاهدة والتي تحسن أدائه بالتعلم من المشاهدة للنماذج (Gist et Mitchell, 1992) ولنفس السبب رؤية آخرين يفتشون في آدائهم على الرغم من الجهد المرتفع تخفض معتقدات المشاهدين عن فعاليتهم . كما تحدث تجارب التعلم البديل بمشاهدة نجاحات الآخرين وامتصاص الصراعات (Popper et Lipschiz, 1993). ويشير ممدوح (1992) كذلك أن "الكثير من الاستجابات المعرفية والانفعالية والاجتماعية تكتسب من خلال ملاحظة الأنموذج الذي يركز على ملاحظة الشخص لسلوك الأخر" (ممدوح، 1992: 513)، وهذا ما دعمته نظرية باندورا من قبل فيلتر 1979 وينبرج 1980 إذ وجدوا بان إناث الجامعة تعلموا مهمة الغطس للخلف وإنهم نجحوا ولديهم توقعات فعالية أعلى تحت تأثير معالجة الأنموذج (Gould. D & and weis. M.R, 1990).

- وقد تبنت الباحثة في برنامجها الإرشادي مجموعة من التقنيات الخاصة بأساليب الحوار والإقناع اللفظي من خلال تعلم تسيير الاجتماعات والنقاشات لأن التسيير الجيد للحوار هو الركيزة الأساسية لبداية الإقناع اللفظي الذي يستطيع من خلاله المتحدث جلب انتباه المستمعين وبالتالي أن يوجه الأفكار التي يريدها إلى الهدف المرغوب.

• فالإقناع اللفظي يتمثل في الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والاقناع من قبل الفرد أو المعلومات التي تأتي الفرد لفظيا عن طريق الآخرين وهو ما قد يكسبه نوع من الترغيب في الأداء أو العمل، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولته لأداء المهمة (Bandura, 1977).

اذ يعد هذا الأخير أحد المصادر التي ترفع من توقعات الفعالية الذاتية بالرغم من كونها أضعف المصادر لكنها تتميز بالسهولة وأنها جاهزة ومتوافرة هذا ما أكده منظر الفعالية الذاتية (Bandura, 1977, P191)، كما أن للإقناع الاجتماعي دوره أيضا حيث يشير إلى الأنشطة التي يؤديها الناس بنجاح في المهام المحددة المقترحة والتدريب وإعطاء تغذية راجعة تقييمية على الأداء، هي أنواع شائعة من الإقناع الاجتماعي (Bandura, 1986) (Bandura et Gervone 1977 ; و في هذا الصدد أشارت دراسة (Bandura, 1982) إلى أهمية الإقناع اللفظي كاستخدام المحادثة والتعاون للوصول إلى مستوى فعالية ذاتية أفضل.

- الاستثارة الانفعالية وهي مصدر آخر للمعلومات التي تؤثر على الفعالية الذاتية في المواقف المهددة، إذ يعتمد الناس في جزء من حياتهم على الاستثارة الانفعالية بالحكم على قلقهم وضعفهم في الجهد.
 - حيث يعتمد الأفراد جزئياً على الاستثارة الفيزيولوجية في الحكم على فعاليتهم فالقلق والإجهاد يؤثران على فعالية الذات والاستثارة الانفعالية المرتفعة تضعف الأداء، ويمكن خفض الاستثارة الانفعالية بواسطة النمذجة ويضاف إلى ذلك ظروف الموقف نفسه (Bandura, 1977 : 83) إضافة الى تمارين الاسترخاء التي استخدمتها الباحثة في برنامجها الإرشادي المقترح والتي هي حسب باندورا تخفض من مستوى القلق، هذا الأخير الذي إذا كان منخفضاً سوف يرفع من مستوى الفعالية الذاتية وهذا ما جرى في دراستنا هذه. على اعتبار أن حالات الأفراد الفيزيولوجية والعاطفية تؤثر على أحكام الفعالية الذاتية بخصوص مهام محددة. فالتفاعل العاطفي للمهام (مثل القلق) يؤدي إلى أحكام سلبية عن القدرة لتكملة المهام (Bandura, 1988) وتعمل الإثارة الفيزيولوجية هنا على تغيير العواطف لتناسب حكم الفعالية الذاتية (Bandura, 1982).
- لأجل هذا كله، اعتمد برنامج الباحثة على خفض من الاستثارة الانفعالية الأمر الذي ساهم هو الآخر في الرفع من مستوى الفعالية الذاتية.
- كما تعزو الباحثة فعالية البرنامج إلى تبصير أفراد العينة التجريبية بمفهوم الفعالية الذاتية، أبعادها، مصادرها، العوامل المؤثرة فيها وكذا آثارها.
- في حين تم تسجيل حالات لم يتمكن البرنامج المقترح في رفع الفعالية الذاتية لديها، ويمكن إرجاع ذلك لعدة عوامل منها المعرفة المكتسبة إذ أن هناك حد فاصل بين المعرفة كما هي موجودة في البيئة وبين تنظيم الأفراد لتلك المعرفة ذاتياً وفق المجال النفسي لكل منهم، فعندما يكتسب الفرد معرفة ما، فإنه ينظمها وفقاً للألفاظ التي احتوتها، أو وفقاً للبناء الهرمي أو وفقاً للبناء المتتابع، ومن خلال ذلك فإنه يقوم بترتيبها وتخزينها لتتلاءم مع خبراته وكيفية استخدامها في المواقف المستقبلية (Zimmerman, 1989). التأثيرات البيئية إذ أشار باندورا (Bandura, 1977) أن هنالك عوامل بيئية مؤثرة بفعالية الفرد الذاتية من خلال النمذجة والصور المختلفة، وأن النمذجة لها طرق مختلفة مثل الوسائل المرئية ومنها التلفاز، وأن تأثير النمذجة الرمزية يكون لها أثر كبير على اعتقادات الفعالية بسبب الاسترجاع المعرفي وأن هناك خصائص متعلقة بالنموذج ولها تأثير على فعالية الذات وهي خاصية التشابه وتقوم بدورها على خصائص محددة مثل : الجنس، العمر، المستويات التربوية والمتغيرات الطبيعية والتنوع في النموذج والذي يعني عرض نماذج متعددة من المهارة أفضل من عرض نموذج واحد فقط، وبالتالي تأثيرها أقوى في رفع الاعتقاد في فعالية الذات.

(2) تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية الثانية :

- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي.

○ وقد تبين من خلال المعالجة الإحصائية للبيانات وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس إستراتيجيات مواجهة الضغوط (بما أن $P. Value = 0,01$ وهي أكبر من Sig التي تساوي 0,00)، حيث ارتفعت قيمة المتوسط الحسابي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، الأمر الذي يدل على ارتفاع مستوى استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ترجع الباحثة الارتفاع والتحسين في استراتيجيات مواجهة الضغوط إلى المقومات العلمية والأطر النظرية التي روعيت خلال بناء البرنامج الإرشادي والتي اعتمدت على التزاوج بين الأطر النظرية الخاصة بالإرشاد الجماعي والعلاج المعرفي السلوكي عند ميكنبوم حيث تم الاستفادة من وجهة نظر ميكنبوم في تعديل الحديث الذاتي الداخلي لأفراد العينة، وتدريبهم على السيطرة على الأحاديث السلبية الداخلية، ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تشجيع المدراء المشاركين في البرنامج من التعرف على العبارات الذاتية التي يحدثون بها أنفسهم عند تعرضهم لموقف ضاغط وتحديد العبارات السلبية منها واستبدالها بعبارات ذاتية إيجابية والتي تكون مفيدة في بناء الثقة بأنفسهم ومواجهة الضغوط المهنية التي يتعرضون لها. إذ اعتبرت هذه الأخيرة كعامل أساسي للاستجابة الفسيولوجية وتحسين في استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى أفراد العينة التجريبية، والواجب المنزلي الذي ساهم بدور كبير في استمرار بعض التمارين وإمكانية تطبيقها من طرف أفراد العينة بمفردهم دون تدخل من طرف الباحثة حتى يتمكنوا من إتقان بعض المهارات خصوصا تلك المتعلقة بأحاديث الذات، طبيعة المشكلات وحلها، إدارة الوقت... إلخ، إضافة إلى إستراتيجية الإسترخاء التي عمدت الباحثة أن يتضمنها برنامجها الإرشادي نظرا لما أشارت إليه العديد من الدراسات، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة محمود سلمان العميان (2005) التي خلصت أن جلوس الفرد مستريحا وهدئا في الإسترخاء يؤدي إلى راحة الفرد، حيث أن استرخاء العقل لا يتم إلا من خلال الاسترخاء العام للجسم، ويعني هذا أن ينتبه الفرد إلى أن الراحة العقلية هي التي تترتب على راحة الجسم (العميان، 2005 : 169)، وتعتمد اليوم الكثير من المنظمات هذه الطريقة للتخفيف من حدة ضغوط العمل.

والتي ساعدت أفراد العينة في مواجهة الضغوط المهنية، كما اعتمدت الباحثة على إستراتيجية التغذية الراجعة من أجل التعرف على مدى التقدم الحاصل في العملية الإرشادية ومدى اكتساب

أفراد العينة التجريبية للمهارات التي تم تعلمها والتدريب عليها. والتي أثبتت نجاعتها في مواجهة الضغوط الأمر الذي أكدت عليه دراسات عديدة منها: دراسة الهنداوي (1994) السعودية بعنوان: "استراتيجيات التعامل مع ضغوط العمل". والتي هدفت إلى التعرف على مصادر ضغوط العمل، وكذلك قياس العلاقة بين ضغط العمل وبعض المتغيرات، كما كان من أهدافها تقديم بعض الاستراتيجيات للتعامل مع مشكلة الضغوط وقد أجريت الدراسة على عينة من العاملين من جنسيات مختلفة يعملون في قطاع المستشفيات السعودية، وكان من نتائج الدراسة وجود فروق في إدراك الأفراد لمسببات ضغوط العمل وفقاً لجنسياتهم، وأن العاملين من غير السعوديين يشعرون بمستوى ضغط أعلى، كما أشارت الدراسة إلى بعض الاستراتيجيات للتعامل مع ضغوط العمل ومنها: العلاج الروحي، والتغذية المرتدة وبرامج مساعدة العاملين.

كما تعزو الباحثة فعالية البرنامج إلى تبصير أفراد العينة التجريبية بمفهوم الضغط المهني وأشكاله وطرق واستراتيجيات مواجهته وكذا التطرق لطبيعة الضغوط التي يواجهونها عن طريق أسلوب الحوارات والنقاشات الأمر الذي ساعد أفراد العينة على تعديل أفكارهم الخاطئة المرتبطة بالمواقف التي يتعرضون لها أثناء عملهم، إذ يشير في هذا الصدد حسين (2004) في (مظلوم وعبد العالي، 2012: 328) إلى أن أسلوب المحاضرات والمناقشات الجماعية يساهم ولحد كبير في تعديل المفهوم السلبي عن الذات إلى مفهوم إيجابي حيث يشجع ذلك على التعبير والتنفيس الانفعالي والتعبير عن مشاعرهم بكل حرية بين أفراد المجموعة التجريبية كما أنه يساعد على انطفاء الكثير من الاستجابات السلوكية غير المرغوب فيها لدى الجماعة.

وفي الصدد نفسه، نقول إنه يمكن أيضاً تفسير النتيجة التي تم التوصل إليها إلى عدة أمور منها: مدى رغبة أفراد العينة التجريبية في التخلص والتحرر من هذه الضغوط المهنية التي أصبحت تقف في وجه قدرتهم على التعامل مع المواقف المهنية بطريقة مناسبة، وكذا سعيهم إلى السيطرة على انفعالاتهم أثناء التعرض للمواقف الضاغطة التي تعترضهم، كذلك تم التطرق من خلال جلسات البرنامج الإرشادي إلى استراتيجيات حل المشكلات، إذ تم التطرق فيها إلى مشكلات مهنية واقعية يعيشها أفراد العينة التجريبية، هذه التقنية الأخيرة التي أثبتت دراسات عديدة مدى فاعليتها في مواجهة الضغوط المهنية والتي منها نذكر نتائج دراسة نيزو (1988) nezu في (العوري، 2003: 76) التي أشارت إلى مدى فعالية مهارة حل المشكلات في التخفيف من أعراض الاكتئاب المرتبطة بالضغط.

ودراسة لازاروس 1988 (Lazarus)، بأمریکا بعنوان "المواجهة كوسيط لدى الشخصية العاطفية"، حيث أجريت هذه الدراسة التي طورت فيها (20) قائمة لقياس استراتيجيات توافق الراشدين مع الظروف والأزمات الضاغطة، وقد تم جمع المعلومات عن طريق المقابلات الشخصية مع أفراد العينة ولمدة ستة أشهر، وقد أظهرت النتائج أن الاستراتيجيات المستخدمة

لدى أفراد العينة كانت تتعلق بالبحث عن الدعم الاجتماعي والتحول والهروب، وضبط الذات، والتخطيط لحل المشكلات والمواجهة، والتقييم الإيجابي وتحمل المسؤولية (1988 : 466) Flokman & Lazarus. هذه الأخيرة (تعلم مهارة حل المشكلات) كان لها فعالية في التحسن الحاصل في استراتيجيات مواجهة الضغوط، ويمكن إرجاع ذلك للأسلوب الجماعي الذي أعطى الفرصة للمتدربين لمناقشة المشكلات المتشابهة، فتواجد المتدربين مع بعضهم البعض أحدث تغييرا في سلوكهم للأفضل، حيث أتاح لهم فرصة تبادل المشورة والخبرة في المشاعر والأحاسيس ووفر لهم فرصا للمناقشة والحوار .

علاوة على ذلك تحققت فعالية البرنامج أيضا من خلال ما تضمنه من محتويات، إذ تم الأخذ بعين الاعتبار في تطوير محتواه على نتائج الدراسات السابقة التي هدفت إلى البحث عن أهم الاستراتيجيات الناجعة للتعامل مع الضغوط والتي تم الاستفادة منها في بناء برنامجنا، والتي كان الهدف منها تعديل الحوار الذاتي الداخلي الهادم للذات عن طريق تغليب لغة الحوار الداخلي، وتبيان أن هذه الانفعالات والمواقف ما هي إلا نتاج عن أفكارهم الخاطئة التي تبناها في تفسيرهم للمواقف المهنية التي يتعرضون لها، ما ساعدهم على تفتيح بصيرتهم حول كيفية تحديد وضبط لتلك الأفكار المسؤولة عن مشاعر التوتر .

كما لا يمكننا غض النظر عن نوع البرنامج الإرشادي المتبنى (الإرشاد الجماعي) وما يقوم عليه من أساليب ناجعة والتي استخدمتها الباحثة في برنامجها والتي نذكر منها : المحاضرة، الحوار والمناقشة، وبعض الأسس للعلاج المعرفي والتي نذكر منها: الحوار الذاتي، حل المشكلات، والعلاج السلوكي مثل: الاسترخاء، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي، إذ اعتبرت هذه الأخيرة من أهم المداخل العلاجية التي اهتمت بالتخفيف من حدة الضغوط، والتي تهتم بدحض للأفكار السلبية وتعديلها وإكساب الفرد مهارات تفكير أكثر إيجابية وأكثر فعالية للتعامل مع المواقف التي يواجهونها أثناء أداء وظائفهم.

هذا وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات السابقة سواء العربية أو الأجنبية حول نقطة جوهرية وهي فعالية البرامج العلاجية المعرفية السلوكية في التخفيف من حدة الضغوط المهنية على الرغم من اختلاف الثقافة والمجتمع والفئة العمرية التي طبقت عليها البرامج العلاجية وبرنامجنا الإرشادي الذي يتضمن العديد من أشكال العلاج المعرفي السلوكي. إضافة إلى تقنية إدارة الوقت التي عملت الباحثة على إكسابها لأفراد المجموعة التجريبية عملا لما أشارت إليه دراسة جهاد بن محمد الرشيد (2003) من جامعة الرياض بالسعودية بعنوان: "إدارة الوقت وعلاقتها بضغط العمل"، والتي خلصت نتائجها إلى أنه كلما كانت هناك إدارة جيدة للوقت كلما قل مستوى ضغوط العمل، كما أن الكثير من المدراء يغرقون في تجميع أوراق العمل اليومية الهامة والغير الهامة حيث يفاجأ المدير بأنه لم يعد لديه سوى القليل من الوقت.

كما أشارت دراسة عاشور زكرياء (2015) من جامعة الوادي بعنوان : علاقة إدارة الوقت بمستوى ضغوط العمل من وجهة نظر عمال المركبات الرياضية دراسة ميدانية بالوادي سنة هي الأخرى إلى مدى أهمية إدارة الوقت في خفض مستوى الضغوط 2015. كذلك دراسة بن موهوب سارة - سلاطنة هشام (2018) من جامعة عين تيموشنت بعنوان: دور إدارة الوقت في تخفيف ضغوط العمل دراسة ميدانية بمؤسسة الجزائرية للمياه بولاية عين تموشنت، وقد توصلت الدراسة إلى أن : سوء إدارة الوقت بمؤسسة الجزائرية للمياه مصدر هام من مصادر ضغوط العمل. الأمر الذي يؤكد على صواب وحسن اختيار الباحثة للتقنيات المستخدمة في برنامجها الإرشادي والتي أثبتت نجاعتها في الميدان دراسات كثيرة ما يفسر انخفاض مستوى الضغوط المهنية نظرا لاعتماد الباحثة على أساليب فعالة وناجحة وإطلاعها ووعيتها من جهة أخرى.

إضافة إلى ما سبق ذكره تضمن برنامجنا الإرشادي تقنية الدعم الاجتماعي التي أكدت دراسات عديدة أهميتها التي نذكر منها: دراسة ستون stone (1984) بعنوان : "التدريب اليومي للمواجهة" والتي كان من أهدافها التعرف على الأساليب التي يستخدمها الأفراد في تعاملهم مع الضغط، والفروق بين الذكور والإناث في استخدامهم لهذه الأساليب.

إضافة إلى دراسة (Schweizer- Bruchon et Marilau Laugaa Didier) فرنسا، سنة 2005 تحت عنوان "التغلب على الضغط المهني لدى المعلمين الفرنسيين من الدرجة الأولى"، حيث استهدفت هذه الدراسة التعرف على استراتيجيات مواجهة الصعوبات التي يجدها المعلمون في مهنتهم.

حيث أسفرت نتائج كلا الدراستين إلى أنه من بين استراتيجيات المواجهة للضغوط نجد إستراتيجية طلب الدعم الاجتماعي.

يعود تحسن النتائج السابقة إلى تعلم أسلوب التنفيس الإنفعالي كوسيلة للتعامل مع المواقف الضاغطة، إذ يعرف نيكول وياولينو 1986 التنفيس عن المشاعر المكبوتة ومواد الصراع في وجود شخص ليس له علاقة بأصل هذه المشاعر. وهي بالتالي عملية معرفية وعضوية في نفس الوقت، حيث تشمل استرجاع واستذكار المادة المكبوتة مع ترافق التعبير العضوي عن ذلك بالضحك أو الصراخ أو الدموع.

ويضمن المضمون التطبيقي لهذه الفنية إتاحة الفرصة للمشاركين في البرنامج لسرد ما جرى أثناء وبعد الحدث الضاغط والحديث عن المشاعر والاستجابات التي وردت بعد وقوعه ويتم فيها أيضا التركيز على وسائل التكيف التي قام بها الشخص إستجابة لأحداث سابقة.

فالتعبير عن الحدث السيء ييسر عملية التكيف، ويساعد الفرد على إعادة ترتيب وتنظيم أفكاره حول الحدث، ويساهم في زيادة قدرة الفرد على التعايش، والتعامل مع الحدث بشكل أفضل.

في حين تم تسجيل حالات لم تستجب للبرنامج الإرشادي، ويرجع ذلك الى جملة من العوامل والمسببات نذكر منها :

○ غياب التغذية الراجعة حول الأداء في العمل : فمعظم العاملين يحتاجون إلى معرفة ردود فعل ما يقومون به على المسؤولين، وموقعهم من الأهداف التي تضعها الإدارة، أو التي يصنعونها في ضوء تقديرهم لقدراتهم ومهاراتهم. والتقييم غير الموضوعي للأداء من قبل الرؤساء يعد مصدرا من مصادر الضغط للعاملين، خاصة عندما يتجاهل رئيس العمل أو المسئول جهد العامل أو يهمله، أو يفضل من هم أقل منه في الأداء عليه. إضافة إلى العلاقات الاجتماعية في العمل، إذ تعد هذه الأخيرة من المصادر الهامة لضغوط العمل ومن ذلك:

- **مشاكل الخضوع للسلطة** إذ أن المنظمات تتميز بوجود هيكل متدرج من السلطة الرسمية، فكل رئيس يمارس سلطته ونفوذه على مرؤوسيه. ويختلف المرؤوسون في قبولهم لنفوذ وسلطة الرؤساء، وعادة ما يطلب من المرؤوسين الامتثال لسلطة الرؤساء، وهذا يؤدي إلى الشعور بالتوتر لدى البعض.
- **إضافة إلى التنافس على الموارد** إذ ينظر دائما إلى الموارد على أنها نادرة ومحدودة، وتتنافس الأقسام والإدارات والأفراد في الحصول على أكبر قدر من هذه الموارد. ويتطلب ذلك اللجوء إلى المساومة والمناورة والمقايضة، وهي أمور تؤدي إلى الشعور بالضغط.

○ **اختلال العلاقات الشخصية حيث أن أداء أي عمل يتطلب ضرورة إقامة العديد من العلاقات الشخصية،** إلا أن أطراف هذه العلاقات قد يسيئون استغلالها مما يؤدي إلى تميز هذه العلاقات بالعدوانية أو الصراعات أو وجود مناورات سياسية ترهق أحد أطراف العلاقة. كما قد تؤدي بعض العلاقات إلى الإساءة إلى الحرية الشخصية أو عدم الحفاظ على سرية المعلومات الشخصية. وقد يزيد حجم العلاقات الشخصية بدرجة عالية إلى الحد الذي يمثل إثارة عالية لا يمكن تحملها، وقد تقل هذه العلاقات بدرجة كبيرة إلى الحد الذي يمثل انفصال واغتراب من قبل الفرد.

إضافة إلى ذلك الفروق الفردية عند المدراء على اعتبار أن مسببات ضغوط العمل يمكن أن تكون أي مثير داخلي أو خارجي يؤدي إلى استجابة جسدية أو نفسية .
وكثيرا ما يطرح السؤال التالي :

"بما أن جميع الأفراد قد يتعرضون لمسببات الضغوط المتشابهة، فلماذا لا تكون حصيلة تأثيرها عليهم متشابهة أو متماثلة؟"

وإذا ما أدركنا أن هذه الضغوط تؤثر على أفراد غير متماثلين أو متشابهين لعرفنا الإجابة، وبذلك يصبح الفرد في الحقيقة هو حصيلة تفاعل هذه الضغوط مع بعضها البعض من ناحية، ومع الحقائق الموجودة لدى الفرد والتي يكون مصدرها الضغوط من ناحية أخرى.

○ العوامل الشخصية التي تتعلق بحالة الفرد ومن الأمثلة على ذلك : وفاة عزيز، قرب الإحالة على التقاعد، النقل الى مكان عمل آخر. علاوة على ذلك يتفاوت العاملين (المدراء) في شخصياتهم وخصائصهم وسماتهم وميولهم ومدى قابليتهم للضغوط وتكيفهم معها ومدى شعور الفرد بقدراته على السيطرة على زمام الأمور والأخذ بها، إذ نجد نوعين من الشخصية هما :

نمط شخصية "أ" : وهي الشخصية الحيوية المستلزمة والجادة في طباعها والتي تتميز بالرغبة في العمل الدوري والسباق مع الزمن والعدوانية والمنافسة والتي تشعر باستمرار ضغط الوقت، وتتميز بعدم الصبر ودائمة الحركة.

نمط شخصية "ب" : وتتميز بالهدوء والصبر والثبات وتوازن المزاج وهذه أقل عرضة للضغوط. من هذا المنطلق وبتفاهق نتائج الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في إمكانية البرامج الإرشادية والعلاج المعرفي السلوكي في خفض الضغوط المهنية، على اعتبار أن البرنامج الإرشادي المقترح اعتمد على بعض استراتيجيات العلاج المعرفي السلوكي عند ميكنوم تم إثبات فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في مواجهة الضغوط المهنية لدى مدراء المؤسسات التعليمية بأطوارها الثلاث.

3) تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة في الاختبار التتبعي (بعد شهرين) على مقياس الفعالية الذاتية.

لقد تبين من خلال المعالجة الاحصائية للبيانات عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة في الاختبار التتبعي (بعد شهرين) على مقياس الفعالية الذاتية (بما أن $P. Value = 0,01$ وهي أصغر من Sig التي تساوي 0,10).

تفسر الباحثة عدم وجود فرق دال إحصائياً بين القياس البعدي والقياس التتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية نتيجة لاحتواء البرنامج الإرشادي على العديد من المهارات والاستراتيجيات اللازمة والمساهمة في الرفع من الفعالية الذاتية، فقد اشتمل على تقنيات تتعلق بتعديل الأفكار الخاطئة التي كانت سبباً في تعميق انخفاض الفعالية الذاتية، كما أن البرنامج تضمن العديد من الأساليب الإيجابية في تحسين مستوى الفعالية الذاتية، كما يمكن تفسير استمرار فعالية البرنامج الى تلقي المجموعة التجريبية من خلال البرنامج نوع من التعزيز الإيجابي والذي ساهم في توعية المدراء بالأساليب الكامنة وراء انخفاض فعاليتهم الذاتية، كما أن الواجبات المنزلية التي طبقت ساعدت على انتقال أثر التدريب إلى الواقع هذا من جهة، كما أن اكتساب المجموعة التجريبية للمهارات الاجتماعية كالحوار والمناقشة الجماعية، والتعبير عن المشاعر، وأحاديث الذات، والدعم والمساندة الاجتماعية

مكنت المجموعة من إعادة النظر في علاقاتهم بالآخرين، وتحسينها وفهمها، مما أثر بشكل إيجابي في استمرار فعالية البرنامج في الرفع من الفعالية الذاتية لديهم.

إضافة الى احتواء البرنامج على تقنيات تتعلق بتعديل الأفكار الخاطئة التي كانت سببا في تعميق انخفاض الفعالية الذاتية، كما أن البرنامج تضمن العديد من الأساليب الإيجابية التي تساهم في تحسين مستوى الفعالية الذاتية، كما يمكن تفسير هذه النتائج إلى تلقي المجموعة التجريبية نوع من التعزيز الإيجابي الأمر الذي ساهم في توعية المدراء بالأساليب الكامنة وراء انخفاض فعاليتهم الذاتية. كما أن الواجبات المنزلية ساهمت في انتقال أثر التدريب الى الواقع.

4) تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرضية الرابعة :

لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة في الاختبار التتبعي (بعد شهرين) على مقياس استراتيجية مواجهة الضغوط.

وقد تبين من خلال المعالجة الاحصائية للبيانات عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة في الاختبار التتبعي (بعد شهرين) على مقياس استراتيجية مواجهة الضغوط (بما أن $P. Value = 0,01$ وهي أصغر من Sig التي تساوي 0,10).

تفسر الباحثة عدم وجود فرق دال احصائيا بين القياس البعدي والقياس التتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية نتيجة لاكتساب أفراد العينة التجريبية القدرة على مواجهة المواقف الضاغطة من خلال القدرة على تبني أفكار ايجابية ساهمت في تعلم مهارات مكنتهم من التصدي للضغوط المهنية أو بالأحرى حصنتهم من الوقوع تحت وطأة الضغط المهني مرة أخرى، حيث أنهم ظلوا متمسكين بالمهارات التي تم تعلمها حتى بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج الإرشادي، والتي تم التدريب عليها خلال الجلسات الإرشادية والمتمثلة في أساليب حل المشكلات، واستراتيجيات المواجهة الفعالة للضغوط التي تعترضهم والتي مكنتهم من فك شفرات جميع الضغوط الداخلية والخارجية التي كانت تواجههم والتصدي لها، هذا ما تم ذكره من طرف أفراد العينة التجريبية عن تحسن مزاجهم وأنهم أصبحوا أكثر قدرة على التعامل مع المواقف الضاغطة بطريقة ايجابية مثل : لقد تغيرت طريقة مواجهتي للضغوط، كم كنت غبيا لأنني كنت أتصرف بتلك الطريقة ازاء تعرضي للضغوط، الأمر الذي يوضح ويفسر مدى استمرار فعالية البرنامج الإرشادي المقترح بما يحتويه من مهارات وفنيات كان لها دور في توعية المدراء حول كيفية مواجهة الضغوط المهنية حتى بعد مرور شهرين من تطبيقه.

كما يمكن تفسير استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي بعد مرور شهرين من تطبيقه في أن المواقف التي كانت تشكل مواقف ضاغطة، أصبحت بعد البرنامج مواقف عادية أو يمكن القول قد قلت درجة الضغط المرتبطة بها من خلال المهارات التي تضمنها البرنامج.

كما أن البرنامج عبر فنياته كان له دورا في تبصير المدراء للمستويات التعليمية الثلاث فقد أتاح لهم فرصة التنفيس بحرية عن انفعالاتهم وتكوين صداقات جديدة. وهذا ما لمسناه من حديث المتدربين من المجموعة التجريبية على البرنامج الإرشادي من مدراء ومديرات المؤسسات التعليمية بأطوارها الثلاث (لطالما كنت أتحمّل ضغوط الآخرين، لكن منذ اليوم سأغير طريقة تعاملي مع الضغوط ومع الآخرين من الموظفين الذين أتعامل معهم هذا من جهة، ومن جهة أخرى إن القدرة على تفسير الحدث، والتحكم فيه، أو تفسيره تفسيراً إيجابياً يساعد على وضع البدائل ويتيح للفرد فرصة إيجاد الحل المناسب ويخرجه من دائرة البديل الواحد مما يؤدي إلى انخفاض التوتر ويجعله أكثر عقلانية ومنطقي.

كما يمكن تفسير النتائج السابقة في أن المواقف التي كانت تشكل مواقف ضاغطة، أصبحت بعد البرنامج مواقف عادية أو قلت درجة الضغط المرتبطة بها من خلال المهارات التي تضمنها البرنامج الإرشادي، كما أن اكتساب المجموعة التجريبية المهارات الاجتماعية كالحوار، المناقشة الجماعية، أحاديث الذات، الدعم والمساندة الاجتماعية مكنت المجموعة التجريبية من إعادة النظر في علاقاتهم بالآخرين وتحسينها وفهمها مما أثر بشكل إيجابي في الرفع من الفعالية الذاتية لديهم وبالتالي مواجهة الضغوط المهنية.

خلاصة عامة وتوصيات

خلاصة عامة :

يمكن أن نستنتج من خلال نتائج الدراسة الحالية أن فئة المدراء (مدراء المؤسسات التعليمية بأطوارها الثلاث) من أكثر الفئات تعرضاً للضغوط وهذا ما أثبتته دراسات عديدة، هذه الأخيرة التي اتفقت مع نتائجها الدراسة الحالية، فطبيعة التغيرات الفسيولوجية تجعل المدراء يعيشون في قلق وضغط مستمرين، بل تجعلهم يواجهون ويتعرضون للإصابة بأمراض ، وليس هذا فحسب بل قد تؤدي تلك الضغوط الى العديد من المشاكل، الأمر الذي يشير بالضرورة الى عدم القدرة على مواجهة الضغوط بطريقة سليمة وإيجابية أو عدم القدرة على الإدراك الصحيح لتلك المواقف التي تعترضهم. الأمر الذي حاولنا تداركه ومواجهته وتصحيحه عن طريق البرنامج الإرشادي المقترح وما يقوم عليه من فنيات للإرشاد الجماعي وللعلاج المعرفي السلوكي لميكنبوم، فقد تم إثبات من خلال الدراسة الحالية مدى قدرة البرنامج الإرشادي المقترح من طرف الباحثة في تنمية الفعالية الذاتية لمواجهة الضغوط المهنية لدى المدراء من خلال الاعتماد على التزاوج بين فنيات الإرشاد الجماعي والفنيات المعرفية السلوكية. فتغيير المعارف والأفكار الخاطئة أدى إلى تعديل طريقة مواجهة الضغوط التي تبنتها عينة الدراسة الأساسية، الأمر الذي بين مدى فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في مواجهة الضغوط المهنية لدى المدراء، كما أسهم البحث الحالي في :

- تقديم طرح جديد يعتمد على التزاوج بين فنيات الإرشاد الجماعي والعلاج المعرفي السلوكي لميكنبوم لتنمية الفعالية الذاتية لمواجهة الضغوط المهنية لدى المدراء .
- تقديم عامل الضغط المهني لدى المدراء كعامل مهم يسهم في عدم نجاح العملية التربوية باعتبار أن هذا الأخير تربطه علاقات مع الأساتذة، الأولياء، التلاميذ من جهة ومديرية التربية بمصالحها من جهة أخرى.

توصيات ومقترحات الدراسة :

- يعدُّ المدير فاعلاً أساسياً في المؤسسة التربوية، وإنَّ نجاح أو فشل هذه الأخيرة يعتمد عليه بشكل أساسي، ولهذا فلا بدَّ من تقدير الدور الذي يلعبه في تطويرها، وأي تجاهل لهذه الحقيقة لن يدفع الإصلاح في النظام التربوي إلى الأمام، فالمدير أثناء أدائه لعمله يحتاج إلى توفر الظروف المناسبة والتخلص من العوائق خاصة تلك التي تسبب ضغطاً مهنيّاً كبيراً. وعليه وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية، نقدم فيما يلي مجموعة من التوصيات الهامة والتي نذكر منها :
- استثمار البرنامج المقترح من طرف الهيئة الوصية من أجل مواجهة الضغوط المهنية لدى المدراء .
- إدراج دروس تهدف إلى تكوين المدراء قبل الالتحاق بمناصبهم من أجل مواجهة ضغوط الحياة عامة والضغوط المهنية خاصة.
- توفير الهيئة الوصية مجالات وفضاءات للنشاطات الترفيهية لفائدة مدراء المؤسسات التعليمية بهدف التفرغ والتخفيف من حدة الضغوط المهنية لديهم.

- تعاون الباحثين والمختصين في المجال النفسي والاجتماعي لتوسيع دائرة البحوث حول ميدان إدارة المؤسسات التربوية خصوصاً في الجزائر.

- الربط بين نتائج البحوث والدراسات الأكاديمية والسياسات المنتهجة من طرف الدولة في هذا المجال (كفانا من تبني الاستراتيجيات التي أثبتت الدراسات العلمية الدقيقة عدم فعاليتها)

كما نقترح :

- إجراء مثل هذه الدراسات على عينات أخرى.

- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث الميدانية عن الضغوط المهنية لدى مدراء المؤسسات التعليمية بولايات أخرى من الوطن على اعتبار أن الدراسة الحالية أجريت بمدينة تلمسان.

قائمة المراجع

قائمة المراجع :

أ- المراجع باللغة العربية :

1. إبراهيم، عبد الستار وآخرون (1993)، علم النفس الإكلينيكي، دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية.
2. أبو عطية، سهام محمد (2002)، مبادئ الإرشاد النفسي، ط2، دار الفكر، عمان، الأردن.
3. أبو فايد ريم (2010)، فعالية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من حدة الاكتئاب لدى مرضى الفشل الكلوي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
4. أحمد اسماعيل حجي (2005)، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة مصر.
5. أحمد عبد المجيد (2012)، التقنية والتدريب (اتخاذ القرار)، مجلة شهرية تصدر عن المؤسسة العامة للتدريب التقني والذهنى، العدد 157 أيام 2012/02/06.
6. أرنولد لازورس (2002)، العلاج النفسي الشامل الحديث الأسلوب المتعدد الأشكال والمختصر، (ترجمة) محمد حمدي الحجار، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.
7. أبو هاشم، السيد محمد (1994)، أثر التغذية الراجعة على فعالية الذات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
8. ابن منظور (1997)، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
9. أيهاب الببلاوي، أشرف محمد عبد الحميد (2002)، الإرشاد النفسي المدرسي (استراتيجية عمل الأخصائي النفسي المدرسي)، درا الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.
10. باتيرسون، (ترجمة) سيد عبد الحميد مرسى (1995)، الإرشاد والعلاج النفسي بين النظرية والتطبيق، ط1، مكتبة وهبة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
11. برهان محمود حمادنة وماهر تيسير شرادقة (2014)، الفروق في مستوى فاعلية الذات لدى عينة أردنية من الطلبة المعوقون سمعياً في جامعة اليرموك"، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، كلية التربية، المجلد الثاني، العدد 05.

12. بن صالح هداية (2016)، فعالية برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض حدة الضغوط النفسية لدى المراهق المتمدرس، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس، تخصص تقنيات وتطبيقات العلاج النفسي، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر.
13. بوزازوة مصطفى (2014)، الضغط المهني لدى المشرفين واستراتيجيات مواجهته، ط1، دار قرطبة للنشر والتوزيع، الجزائر.
14. البياتي، عبد الجبار توفيق (1426هـ) البحث التجريبي واختبار الفرضيات في العلوم التربوية والنفسية، الأردن، عمان، دار جهينة..
15. تحية محمد عبد العالي ومصطفى علي مظلوم (2012)، الاستمتاع بالحياة في علاقته ببعض متغيرات الشخصية الإيجابية "دراسة في علم النفس الإيجابي"، مجلة كلية التربية ببنها.
16. تيموثي -ج- ترول (2007)، علم النفس الإكلينيكي (ترجمة) فوزي شاعر طعيمة وحنان لطفي زين الدين، دار الشروق، عمان، الأردن.
17. جابر عبد الحميد جابر (1990)، نظريات الشخصية، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر
18. جاك سي أسيتورت، (ت) عبد الصمد الأغبري وفريدة آل مشرف (1996)، إرشاد الآباء ذوي الأطفال الغير عاديين، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
19. جرينبرج جيرالد، بارون روبرت (2004)، إدارة السلوك في المنظمات، تعريب: رفاعي محمد رفاعي، بسيوني اسماعيل علي، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.
20. جورج براون (ت) محمد البغدادي (1998)، التدريس المصغر برنامج لتعليم مهارات التدريس، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
21. حامد زهران (1994)، الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتاب، ط2، القاهرة، مصر.
22. حامد زهران (1997)، الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط3، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
23. حامد زهران (1998)، التوجيه والإرشاد النفسي، ط3، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
24. حامد عبد السلام زهران (2001)، علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، ط5، عالم الكتب القاهرة.
25. حامد زهران (2003)، دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي، ط1 عالم الكتب، القاهرة، مصر.

26. حسن أحمد الطعاني (2005)، الإشراف التربوي (مفاهيمه، أسسه، أساليبه)، مراجعة أحمد بطاح، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
27. حسن شحاتة وزينب النجار (2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مراجعة وتقديم د. حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.
28. حسن فرحان بربخ (2012)، المدرسة والمجتمع، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
29. حسن مصطفى عبد المعطى (1992)، ضغوط أحداث الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية وبعض متغيرات الشخصية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد 19، الجزء الأول.
30. حسن مصطفى عبد المعطى (2006)، ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.
31. حسين سلامة عبد العظيم، حسين طه عبد العظيم (2006)، إستراتيجية إدارة الضغوط التربوية والنفسية، د.ط، دار الفكر للنشر والتوزيع، مصر.
32. حسين طه عبد العظيم (2004)، الإرشاد النفسي النظرية التطبيق التكنولوجيا، دار الفكر، عمان، الأردن.
33. حمدي أبو الفتوح عطيفة (2002)، منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
34. الخطيب جمال والحديدي علي (1996)، تعديل السلوك، منشورات جامعة القدس المفتوحة، ط1، فلسطين.
35. الخفش، سامح وديع (2011)، النظرية والتطبيق في الإرشاد والعلاج النفسي، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.
36. خوالدة محمد محمود وآخرون (2008)، طرق التدريس العامة، وزارة التربية والتعليم، اليمن.
37. ذوقان عبيدان، سهيلة أبو السميد (2007)، استراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي، ط1 دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

38. رشاد عبد العزيز موسى، محمد يوسف محمد محمود (2000)، العلاج الديني للأمراض النفسية وأثر الدعاء كأسلوب إرشادي نفسي في تخفيف بعض الإضطرابات السيكوسوماتية لدى عينة من طالبات الملتمزمات وغير الملتمزمات دينيا، ط1، الفروق الحديثة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
39. رشا علوان عبد الله عبد الرزاق (2001)، فعالية برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات الإدارية لدى أطفال القرية المصرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة حلوان، مصر.
40. زايد، أسماء محمد حميدة عوض (2004): "برنامج إرشادي لتحسين السلوك الإنفاقي للمصروف الشخصي لدى طلاب المرحلة الإعدادية بمحافظة الفيوم"، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الاقتصاد المنزلي، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس، مصر.
41. زعيبي مراد (2002) : مؤسسات التنشئة الاجتماعية، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، ط1، الجزائر.
42. الزغبى، أحمد محمد (2013)، سيكولوجية المراهقة النظرية - جوانب النمو - المشكلات وسبل علاجه، دار زهران للنشر والتوزيع، صنعاء، اليمن.
43. الزيود نادر فهمي (1998)، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، دار الفكر، ط1، عمان، الأردن.
44. السفاسفة محمد ابراهيم (2003)، أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت.
45. سليمة سايحي (2004)، فعالية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، مذكرة ماجستير غير منشورة، تخصص علم النفس المدرسي، جامعة ورقلة، الجزائر.
46. السيد عبيد ماجدة (2008)، الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على الصحة النفسية، د.ط، دار صفاء للنشر والتوزيع، شارع السلطان، عمان، الأردن.
47. شعبان علي حسين السيمي، (2002)، علم النفس أسس السلوك الإنساني بين النظرية والتطبيق، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.
48. الشعراوي علاء، فعالية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب الثانوية، مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، العدد 44، 2000. (287-325)

49. شعيب. هبة الله علي (2003): فعالية برنامج إرشادي لتنمية الوعي بالممارسات الإدارية لدى المراهقات" رسالة ماجستير ، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية.
50. الشناوي، محمد محروس (1995)، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، موسوعة الإرشاد والعلاج النفسي، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
51. الشناوي محمد محروس؛ السيد محمد عبد الرحمن (1998)، العلاج السلوكي الحديث، أسسه وتطبيقاته، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
52. صالح بن حمد العساف (1995): المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط1، الرياض، مكتبة العبيكان
53. صالح بن عبد الله أبو عبادة، عبد المجيد بن طاش نيازي (2001)، الإرشاد النفسي والجماعي، ط 1، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية.
54. صبيح الرشيدة (2008)، التربية العملية بين النظرية والتطبيق، دار يافا، عمان، الأردن.
55. صديق، عمر الفاروق (1986)، الفعالية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى قطاعات من الشباب المصري، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
56. طارق عبد الحميد البدوي (2005)، الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
57. طه، رامت (2001)، العلاج الذاتي بالقرآن، د.ط، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، مصر.
58. طه عبد القادر فرج وآخرون (2004)، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، دار سعاد الصباح، مصر.
59. عاكف عبد الله الخطيب (2015)، فعالية برامج التأهيل المهني لمعلمي صعوبات التعلم في مملكة البحرين من وجهة نظرهم، مقال منشور في مجلة جامعة النجاح للأبحاث : العلوم الإنسانية، مج 29، ع12، فلسطين.
60. عبد الحفيظ، إخلص محمد؛ باهي، مصطفى حسين (1420هـ): طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية، القاهرة، مركز الكتاب للنشر

61. عبد الحميد معوش، نجيم سرداوي (2016)، الضغوط المهنية لدى عينة من مفتشي التعليم الابتدائي - دراسة ميدانية بولاية المسيلة- مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 27، الجزائر.
62. عبد الرحمن، محمد السيد (1998)، دراسات في الصحة النفسية، دار قباء، القاهرة، مصر
63. عبد الرحيم النوايسة، فاطمة (2012)، الاتصال الإنساني بين المعلم والطالب، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
64. عبد الستار إبراهيم، عبد الله عسكر (1998)، علم النفس الإكلينيكي (مناخ التشخيص والعلاج النفسي)، ط2، المكتبة الأنجلو-مصرية، القاهرة، مصر.
65. عبد العزيز عطا الله المعايطه (2010)، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر المعاصر، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
66. عبد الفتاح صالح خليفات (2010)، أثر ضغوط العمل في الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في إقليم جنوب الأردن، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، مج26، عدد 1-2.
67. عبد الله عادل (2000)، العلاج المعرفي السلوكي - أسس وتطبيقات، دار الرشاد، القاهرة، مصر.
68. عبد الله عقلة مجلي الخراجلة (2009)، الصراع بين القيم الاجتماعية والقيم التنظيمية في الإدارة التربوية، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن عمان.
69. عبد الهادي جودت عزت (2006)، الإشراف التربوي، مبادئه وأساليبه، دار الثقافة والنشر والتوزيع، المغرب، عمان، الأردن
70. عواطف حسين صالح (1993)، الفعالية الذاتية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الشباب الجامعي . مجلة كلية التربية . جامعة المنصورة . العدد 23، مصر . 487-461
71. العدل، عادل محمد محمود (2001). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات ال قدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، الجزء الأول، العدد (25)، 178 - 121

72. العزب محمد سامح (2004)، الأنشطة المدرسية وعلاقتها بفعالية الذات لدى تلاميذ الصف الثاني ابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.
73. العزة سعيد؛ وعبد الهادي جودت (1999)، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.
74. عسكر علي (2005)، مدخل إلى علم النفس التربوي ؛ التربية من منظور نفسي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
75. عسكر علي (2009)، ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.
76. العقاد، عصام عبد اللطيف (2001)، سيكولوجية العدوانية وترويضها: منحى علاجي معرفي جديد، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
77. عكاشة أحمد (1990)، الطب النفسي المعاصر، المكتبة الأنجلو-مصرية، القاهرة، مصر.
78. العميان محمود سلمان (2005): السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، ط3، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
79. عواطف حسين صالح (1994)، التنشئة الوالدية وعلاقتها بفعالية الذات لدى المراهقين من الجنسين. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة، العدد "24"، مصر.
80. العوري أيمن يحي (2000)، فعالية برنامج إرشادي سلوكي معرفي جمعي في خفض الضغوط النفسية وتحسين التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، الأردن.
81. فريد بير سفال، هنري إليجتون (1997)، الدرشد في التقنيات التربوية، (ترجمة) عبد العزيز العقيلي، النشر العلمي والمطابع، الرياض، السعودية.
82. فيصل محمد خير الزراد (1998)، علاج الأمراض النفسية والاضطرابات السلوكية، ط 2، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.
83. قاسم بن عائل الحربي (2008)، الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل، مداخل جديدة لعالم جديفي القرن الحادي عشر، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

84. كاملة الفرخ، عبد الجبار تيم (1999)، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
85. كاميليا عبد الفتاح (1998)، سيكولوجية العلاج الجماعي، ط1، دار الطباعة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
86. كفاي علاء الدين، علاء الدين جهاد (2006)، موسوعة علم النفس التأهيلي، دار الفكر العربي، المجلد 4، ط1، القاهرة، مصر.
87. كمال محمد دسوقي (1990)، قاموس ذخيرة علوم النفس، المجلد الثاني، وكالة الأهرام للتوزيع، القاهرة، مصر.
88. مالك بن نبي، مشكلات الحضارة شروط النهضة (1986)، (ترجمة) عمر كامل مسقاوي وعبد الصبور شاهين، تقديم محمد همام، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا.
89. المحارب ناصر (2000)، المرشد في العلاج الاستعرافي السلوكي، دار الزهراء، الرياض، المملكة العربية السعودية.
90. محمد جاسم العبيدي (2007)، الإشراف التربوي والإدارة التعليمية، ط1، دار الكتاب ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
91. محمد حسن العمارة (2002)، المشكلات الصفية السلوكية التعليمية الأكاديمية مظاهرها- أسبابها- علاجها، ط 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
92. محمد حسين الأعجمي (2010)، القيادة التربوية: الإشراف التربوي الفعال والإدارة الحافزية، ط1، دار الجامعة الجديدة، عمان، الأردن.
93. محمد سيد فهمي (1998)، التحليل في طريقة العمل مع الجماعات، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.
94. محمد سيد فهمي (2013)، المدرسة المعاصرة والمجتمع، ط1، دار الوفاء لندنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.
95. محمد عمر الطنوبي، (1997)، أساسيات تخطيط وتنظيم وتنفيذ البرامج الإرشادية الزراعية، الدار العربية للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، مصر.

96. محمود عوض عباس (2015)، دراسات في علم النفس الصناعي والمهني، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.
97. محيي محمد سعيد (2000)، كيفية كتابة الأبحاث والإعداد للمحاضرات، ط 2، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، مصر.
98. مدوري يمينة (2015)، الاحتراق النفسي وعلاقته بأنماط الشخصية وبطبيعة الممارسات المهنية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر.
99. مسعودي أحمد (2016)، الارتياح النفسي والفعالية الذاتية لدى المعلمين، دراسة ميدانية من وجهة نظر عينة من معلمي المدرسة الابتدائية بولاية مستغانم، أطروحة دكتوراه، تخصص علوم التربية، جامعة وهران، الجزائر.
100. معاوية، محمود أبو غزال (2010)، العدالة المدرسية وعلاقتها بالفعالية الذاتية المدركة لدى عينه من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد: دراسة تطويرية، مجلة جامعة دمشق - المجلد 26 - العدد الرابع.
101. معن محمود عياصرة، مروان محمد بن احمد (د.س)، القيادة والرقابة والاتصال الإداري، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.
102. مفتاح عبد العزيز (2001)، علم النفس العلاجي اتجاهات حديثة، دار قباء للطباعة والنشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، القاهرة، مصر.
103. ممدوح عبد المنعم الكناني (1992)، سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت.
104. موريس أنجرس (د.س)، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تدريبات علمية، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصب للنشر، الجزائر، دط.
105. نذير بن يربح (2010)، ملفات سيكو-تربوية، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، بوزريعة، الجزائر.
106. هدى خلايلة (2011)، الفعالية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، مجلد 25، نابلس، فلسطين.

107. هولاند وآخرون (1986): التعلم بالملاحظة، باندورا في نظريات التعلم، ترجمة علي حسين حجاج: الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، العدد 108، ج2.

108. الهويدي زيد (2004)، أساسيات القياس والتقويم التربوي، درا الكتاب الجامعي، العين.

109. وصفي عقيلي، عمر (2013)، دليل المصطلحات والمفاهيم الأساسية في العلوم الإدارية، المالية والمصرفية، التسوق، د.ط، إثراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

110. وطفة علي اسعد، علي جاسم الشهاب (2004): علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر.

111. ويليام فريد مان (1997)، ممارسة العلاج الجمعي، (ترجمة) ناصر بن إبراهيم المحارب، النشر العلمي والمطابع، السعودية.

ب- المراجع باللغة الأجنبية :

112. Albrecht (1979). Stress and The Manager: Making It walk for you. Englewood Cliff, NJ. Prentice-Hall, Inc. USA.

113. A.N.I.R.F. (2011) : Agence Nationale d'Intermédiation et de Régulation Foncière, Rubrique Monographie Wilaya, Wilaya de TLEMEN.

114. Anthony Taylor (2018), "What is the strategic planning process?", www.smstrategy.net, Retrieved 19-7-2018. Edited.

115. Balanced scorecard institute, "What is Strategic Planning?", www.balancedscorecard.org, Retrieved 21-6-2018. Edited.

116. Bandura, A. (1977), Self-Efficacy : Toward a unifying Theory of behavioral change. Psychological Review. (191-215)

117. Bandura, A. (1982), self-efficacy mechanism in human agency. American psychologist,. (122-147)

118. Bandura, A. (1986), social foundations of thought and action : A social cognitive theory, New York : Prentice Hall.

119. Bandura, A. (1989), Human Agency in Social Cognitive Therapy. American Psychology,.

120. Bandura, A. (1989), Regulation of Cognitive Processes Through Perceived Self-Efficacy. Developmental Psychology. (729-735)

121. Bandura, A. (1989), Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*. (117-148)
122. Bandura, A. (1995), Comments on the crusade against the causal efficacy of human thought, *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*. (179-190)
123. Bandura, A. (1997), *Self-Efficacy The Exercice of Control ?* New York. W. H. Freeman And Company.
124. Cottraux Jean (2011), *Les psychothérapies comportementales et cognitives*, Collection médecine et psychothérapie, Editeur : ELSEVIER/MASSON, 5^e Edition, France.
125. Edmund Jacobson (1980), *Savoir relaxer : Pour combattre le stress*, Les Editions de l'Homme, France.
126. Gist, Marilyn E. & Mitchell, Terence R. (1992), Self-Efficacy: A Theoretical Analysis of Its Determinants and Malleability, *The Academy of Management Review*, Vol. 17, No. 2 (Apr., 1992), pp. 183-211
127. Griffith, Gonzalez, (2000), *L'organisation du travail et le stress*, série de protection de la santé des travailleurs, Université de Nottingham, UK.
128. Hallian, P & Danhaer, P. (1994). The Effect of Contracted Grades on Self-Efficacy And Motivation In Teacher Practices *Educational Research*, Vol. 36. No. 1, pp 75-83
129. Houtman, I. L. D., & Kompier, M. A. J. (1995). Risk factors and occupational risk groups for work stress in the Netherlands. In S. L. Sauter & L. R. Murphy (Eds.), *Organizational risk factors for job stress* (pp. 209-225). Washington, DC, US: American Psychological Association.
130. Kirsch, I (1985). Response Expectancy As Determinate Experience and Behavior, *American Psychology*, V. NH, pp. 189-202.
131. Lazarus R. S. & Folkman S. (1984), *Stress, appraisal and coping*, New York : Springer Publishing Company.
132. Lazarus R. S. (1993), *Coping theory and research : Past, present and future*. *Psychosomatic medicine*.
133. Lazarus R. S. (1995), Psychological stress in the workplace. In R. Crandall & P.L. Perrewé (Eds). *Occupational stress : A handbook*. Washington : Taylor & Francis.

134. Les stratégies de Coping, Journées du labo 93, Saint Cricq
135. Maddux James & al (1987), Self-Efficacy theory and research, Applications in clinical and counseling psychology, NY, USA.
136. Maddux, J. E. & Kaplan, M. (2000). Goals and marital satisfaction: Perceived support for personal goals and collective efficacy for collective goals. Manuscript submitted for publication. George Mason University.
137. Mavis, B (2001), Self-efficacy and OSCE, performance among Second Year Medical students, Journal of Advances in Health science Education, Vol. (6).
138. Moorhead Gregory, Ricky W Griffin (1989), Organizational Behavior, Houghton Mifflin Company, USA.
139. Pajares F. & Miller M. (1994), Role Of Self-Efficacy And Self-Efficacy Belief In Mathematical Problem Solving. A Pathy Analysis. Journal of Educational Psychology. (193-203)
140. Pajares F. (1996), Self-Efficacy in Academic Settings. Review of Educational Research. (66, 4, 543-578)
141. Reber, Arthur S (1985), Dictionary of Psychology, Penguin books, London, UK.
142. Regeh. C. Hill, J & Glancy,.G., (2000), Individual Predictors of Traumatic Reactions in Firefighters, Journal of Nervous and Mental Disease, Vol.188, No.6, Williams & Wilkins, U.S.A.
143. Riggio, R. (1986) : Suggestions for time management in the 1980 Education Canada.
144. Rosenberg, M. (1979): Conceiving the self, New York, Basic Book inc.
145. Schwarzer D. Ralf (1999), General perceived self-efficacy in culture, Washington, DE FeHemisphere. USA.
146. Shere et al (1982), Self-evaution soial, construction and validation. Psychological reports.
147. Sherer & al (1987), The Relationship of Emotion to Cognition: A Functional Approach to a Semantic Controversy, Voll, Cognition and Emotion, USA.
148. Steven D & Beck A (1995), Hand Book of Psychotherapy and Behavior Change, Thone waily, sons inc, New York.

149. Wade, C. & Tavis, C. (1987). Psychology, Harper and Row Publishers, New York, USA.
150. Zimmerman, B. (1989), A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. Journal of Educational Psychology. (329-339).

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



جامعة أبي بكر بلقايد-تلمسان-
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

إلى السيد : مدير مؤسسة التعليمية - بتلمسان-

تحية طيبة وبعد :
في إطار تحضير رسالة دكتوراه تخصص : " علم النفس : الايجابي و جودة الحياة " ، فإن طلبتنا مطالبون بالقيام بدراسة ميدانية تتناسب مع موضوع مذكرتهم .
لهذا نرجو من سيادتكم السماح بقبول الطالب(ة) : معلاش أسية ضمن مؤسساتكم لانجاز هذا العمل .
وفي الأخير ، تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير .

23 FEB. 2016

تلمسان في :

رئيس القسم



د. سيب عبد الرزاق
رئيس قسم علم النفس

ملحق رقم (02) : استمارة موجهة للأساتذة من أجل تحكيم مقياس الفعالية الذاتية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

إشراف : د. صوفي عبد

الباحثة : معلاش أسية

الوهاب

استاذي المحترم، أستاذتي المحترمة، تحية طيبة وبعد :

في إطار تحضير أطروحة دكتوراه تخصص علم النفس الإيجابي وجودة الحياة، يسرنا أن نستفيد من خبرتكم في مجال تحكيم مقياس "الفعالية الذاتية لدى مدراء المؤسسات التربوية" الخاص بمشروعنا. لذا نرجو منكم إبداء ملاحظاتكم والمساهمة في تدعيم بحثنا فيما يخص :

- ملء استمارة معلوماتكم
- سلامة لغة البحث (نحواً، رسماً، وضبطاً)
- اقتراح التعديلات اللازمة في حال وضع علامة (X) في خانة تعديل
- مدى مناسبة البدائل وملاءمتها
- مدى وضوح التعليمات المقدمة للعيينة
- مدى وضوح البيانات الشخصية لأفراد العينة
- كتابة ملاحظات في حالة عدم مناسبة الأبعاد الخاصة بمقياس الفعالية الذاتية لدى مدراء المؤسسات التربوية
- تقديم اقتراحات أخرى

• بيانات حول الأستاذ المحكم

اسم ولقب المحكم :

الدرجة العلمية (ضروري تحديدها) :

الوظيفة : أستاذ مساعد أستاذ محاضر ... أستاذ التعليم العالي ...

التخصص :

الجامعة التي ينتمي إليها :

• مدى مناسبة البدائل

الجدول الآتي يمثل مفاتيح الإجابة الخاصة بمقياس "الفعالية الذاتية لدى مدراء المؤسسات التربوية" باستعمال درجة مقياس ليكرت (Likert scale) الخماسي للفقرات الموجبة والسالبة :

اتجاه الفقرات	دائماً	أحياناً	لست متأكداً	قليلاً	أبداً
الموجبة	01 نقطة	02 نقطتين	03 نقاط	04 نقاط	05 نقاط
السالبة	05 نقاط	04 نقاط	03 نقاط	02 نقطتين	01 نقطة

• مدى وضوح التعليمات المقدمة لعينة البحث

إلى السادة : مدراء المؤسسات التعليمية

يشرفنا أن نضع بين أيديكم هذا الاختبار الذي يعالج موضوع الفعالية الذاتية عند مدراء المؤسسات التعليمية راجين منكم التكرم بالتعاون الموضوعي معنا وذلك بالإجابة عن جميع فقرات هذا الإختبار الذي يحتوي على عدد من العبارات التي يمكن أن تصف أي شخص، راجين قراءتها كلها، وتحديد مدى انطباقها على شخصكم بوجه عام والإجابة عليها بكل صدق وموضوعية، وذلك بوضع إشارة (X) واحدة فقط الجواب الذي تراه أنه يناسبك

نشكركم على إجاباتكم الصادقة وتعاونكم ونحيطكم علماً أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ولكن الإجابات الصحيحة هي التي تعبر بصدق، وأن نتائج هذا الإختبار ستكون في سرية تامة ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

التعديل	واضحة	غير واضحة	التعليمة

• مدى وضوح بيانات عينة البحث

معلومات عامة

1. الجنس : ذكر أنثى
2. الفئة العمرية :
 - من 30 - 40 سنة
 - من 41 - 50 سنة
 - 50 سنة فما فوق
3. سنوات الأقدمية :
 - من 01 - 05 سنوات
 - من 06 - 10 سنوات
 - من 10 فأكثر سنوات
4. الطور : الابتدائي المتوسط الثانوي
5. هل الإطعام موجود بالمؤسسة؟ : لا نعم
6. إذا كان نعم، فهو عبارة عن : وجبة باردة وجبة ساخنة
7. نظام المؤسسة : خارجي داخلي نصف داخلي
8. أعاني من مرض مزمن أو أكثر : لا نعم ماهو؟.....

9. إذا نعم، منذ متى؟ قبل تولي منصب مدير بعد تولي منصب مدير

بيانات العينة			
كافية	غير كافية	التعديل	ملاحظات واقتراحات أخرى

• تحكيم حقول وأبعاد وفقرات مقياس الفعالية الذاتية لدى مدرء المؤسسات التربوية

رقم البند	الأبعاد / الفقرات	اتجاه البند	الوضوح		
			مناسب	غير مناسب	يعدل
	البعد الأول : الأداء				
				
1	لدي القدرة على تقييم أدائي	(+)			
				
2	أستفيد من خبرات الآخرين في تطوير أدائي	(+)			
				
3	أعتمد على نفسي في أداء المهام الإدارية	(+)			
				
4	ليس لدي إرادة للوصول بالمؤسسة تحقيق نتائج جد عالية	(-)			
				
5	أوظف أنجع الطرق في إدارة المؤسسة	(+)			

					
				(+)	أواصل العمل بجد حتى في وجود عراقيل	6
					
				(+)	أساعد أعضاء الفريق كلما احتاجوا إلي	7
					
				(+)	أضع لنفسي هدفاً كبيراً وأسعى إلى تحقيقه	8
					
				(+)	أثق في نفسي لتحمل الكثير من المسؤوليات التربوية والإدارية	9
					
				(-)	لا أعرف كيف أتصرف مع المواقف غير المتوقعة	10
					
				(+)	أعتقد بأنني قادر على التعامل مع الأحداث حتى لو كانت مفاجئة	11
					
				(+)	أجد حلاً لكل مشكلة تواجهني	12
					
				(+)	إذا ما واجهني أمر جديد فأني أعرف كيفية التعامل معه	13
					
				البعد الثاني : المبادرة		
					
				(-)	أنا غير مسؤول على النتائج التي تحققها المؤسسة	14
					
				(+)	بإمكاني تحفيز طاقم العمل على المشاركة الفعالة	15
					
				(+)	أبادر في عملي الإداري الذي كلفت به	16
					
				(+)	تستهويني الأعمال الصعبة التي تتطلب التحدي	17
					
				(+)	أحرص على معاودة القيام بالعمل أكثر من مرة حتى أحقق ما أسعى إليه	18
					
				(+)	إذا كنت لا أستطيع القيام بعمل من أول مرة، أستمر بالمحاولة حتى أنجزه	19

					
				(-)	أكتفي بأداء مهامي فقط دون زيادة	20
					
				(+)	أستمر في العمل بالرغم من وجود الصعوبات	21
					
				(+)	أبذل جهدا لتحفيز الموظفين الذين يبدون بعض الصعوبات في العمل	22
					
				(+)	عند تدني نتائج المؤسسة ألوم نفسي	23
					
				(+)	لا أشعر بالقلق أثناء أدائي أعمالتي اليومية داخل المؤسسة	24
					
				البعد الثالث : إدارة المؤسسة		
					
				(+)	أستطيع ضبط نظام سير المؤسسة	25
					
				(-)	أنا غير قادر على رفع معنويات طاقم العمل	26
					
				(-)	أجد صعوبة في إقناع طاقم العمل باتباع النظام داخل المؤسسة	27
					
				(+)	أستطيع تجنب الدخول في صراعات مع الموظفين	28
					
				(+)	أضع نظاما يضمن قيام الموظفين بعملهم بفعالية	29
					
				(+)	أنا قادر على جذب الموظفين نحو المبادرة في العمل	30
					
				(+)	أبذل جهدا للحفاظ على النظام داخل المؤسسة	31
					
				(+)	أستطيع أن أنهى مهامي في الوقت المحدد	32
					

نشكركم على تعاونكم ولكم منا فائق التقدير والاحترام.

ملحق رقم (03) : مقياس الفعالية الذاتية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

اختبار موجه إلى مدراء المؤسسات التعليمية بأطوارها الثلاث : الإبتدائي، المتوسط والثانوي لمدينة تلمسان.
بحث مقدم لتحضير رسالة الدكتوراه في علم النفس تخصص علم النفس الإيجابي وجودة الحياة.

عنوان البحث :

فعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية الفعالية الذاتية في مواجهة الضغوط المهنية لدى عينة من مدراء المؤسسات التعليمية لمدينة تلمسان.

إشراف : د. صوفي عبد

الباحثة : معلاش أسية

الوهاب

إلى السادة : مدراء المؤسسات التعليمية

يشرفنا أن نضع بين أيديكم هذا الاختبار الذي يعالج موضوع الفعالية الذاتية عند مدراء المؤسسات التعليمية راجين منكم التكرم بالتعاون الموضوعي معنا وذلك بالإجابة عن جميع فقرات هذا الإختبار الذي يحتوي على عدد من العبارات التي يمكن أن تصف أي شخص، راجين قراءتها كلها، وتحديد مدى انطباقها على شخصكم بوجه عام والإجابة عليها بكل صدق وموضوعية، وذلك بوضع إشارة (X) واحدة فقط الجواب الذي تراه أنه يناسبك

نشكركم على إجابتم الصادقة وتعاونكم ونحيطكم علما أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ولكن الإجابات الصحيحة هي التي تعبر بصدق، وأن نتائج هذا الإختبار ستكون في سرية تامة ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

* _ * _ * _ * _ * _ * _ * _ * _ * _ * _ * _ * _ * _ * _ * _ * _ * _ * _ * _ * _ * _ * _ * _ * _ * _ * _ * _ * _ * _ * _ * _ *

معلومات عامة :

1. الجنس : ذكر أنثى

2. الطور : الابتدائي المتوسط الثانوي

رقم فقرة	الفقرات	الأجوبة				
		أبداً	قليلاً	لست متأكدًا	أحياناً	دائماً
1	النتائج التي تحققها المؤسسة ليست من مسؤوليتي لوحدي					
2	أستطيع ضبط نظام سير المؤسسة					
3	أستفيد من خبرات الآخرين في تطوير أدائي					
4	بإمكاني تحفيز طاقم العمل على المشاركة الفعالة					
5	من الصعب علي رفع معنويات طاقم العمل					
6	أعتمد على نفسي في أداء المهام الإدارية					
7	أبادر في عملي الإداري الذي كلفت به					
8	أجد صعوبة في إقناع طاقم العمل باتباع النظام داخل المؤسسة					
9	تستهويني الأعمال الصعبة التي تتطلب التحدي					
10	أستطيع تجنب الدخول في صراعات مع الموظفين					
11	أوظف أنجع الطرق في إدارة المؤسسة					
12	أعمل على تسخير ما يسمح بقيام الموظفين بعملهم بفعالية.					
13	أواصل العمل بجد حتى في وجود عراقيل					
14	أكرر المحاولة حتى أنجز عملي المكلف إلي					
15	بإمكاني جعل الموظفين يبادرون في العمل.					
16	أساعد أعضاء الفريق كلما احتاجوا إلي					
17	أكتفي بأداء مهامي فقط دون زيادة					
18	أبذل جهداً للحفاظ على النظام داخل المؤسسة					
19	أستمر في العمل بالرغم من وجود الصعوبات					
20	أستطيع أن أنهى مهامي في الوقت المحدد					
21	أبذل جهداً لتحفيز الموظفين الذين يبدون بعض الصعوبات في العمل					
22	لا أعرف كيف أتصرف مع المواقف غير المتوقعة					
23	عند تدني نتائج المؤسسة ألوم نفسي					
24	أعتقد أنني قادر على التعامل مع الأحداث حتى لو كانت مفاجئة					
25	أجد حلاً لكل مشكلة تواجهني					
26	أحرص على معاودة القيام بالعمل أكثر من مرة حتى أحقق ما أسعى إليه					

ملحق رقم (04) : استمارة موجهة للأساتذة من أجل تحكيم مقياس كوبينغ لمواجهة الضغوط

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

إشراف : د. صوفي عبد

الباحثة : معلاش أسية

الوهاب

استاذي المحترم، أستاذتي المحترمة، تحية طيبة وبعد :

في إطار تحضير أطروحة دكتوراه تخصص علم النفس الإيجابي وجودة الحياة، يسرنا أن نستفيد من خبرتكم في مجال تحكيم مقياس "استراتيجيات كوبينغ لمواجهة الضغوط (مترجم)" الذي استعملناه كأداة في مشروعنا والذي ستجدون نسخة أصلية منه باللغة الفرنسية مرفقة لهذا الطلب.

وفيما يلي شرح موجز لمحتوى المقياس

- يضم المقياس ثلاثة (3) حقول متمثلة في : الأفعال (حقل اعترامي)، المعلومة (حقل معرفي) والعواطف (حقل وجداني)

- كل حقل يضم ستة (6) أبعاد متمثلة في : التركيز، الدعم الاجتماعي، الانسحاب، التحويل، التحكم والرفض

- كل بعد يختبر من خلال ثلاثة (3) تأكيدات يجب على المبحوث الإجابة عليها من خلال سلم من خمس نقاط. لذا نرجو منكم إبداء ملاحظاتكم والمساهمة في تدعيم بحثنا فيما يخص :

• ملء استمارة معلوماتكم

• سلامة لغة وترجمة البحث (نحواً، رسماً، وضبطاً)

• اقتراح التعديلات اللازمة في حال وضع علامة (x) في خانة تعديل

• مدى مناسبة البدائل وملاءمتها

• مدى وضوح التعليمات المقدمة للعينة

• مدى وضوح البيانات الشخصية لأفراد العينة

• كتابة ملاحظات في حالة عدم مناسبة الأبعاد الخاصة بقياس الفعالية الذاتية لدى مدراء المؤسسات التربوية

• تقديم اقتراحات أخرى

1. بيانات حول الأستاذ المحكم

اسم ولقب المحكم :

الدرجة العلمية (ضروري تحديدها) :

الوظيفة : أستاذ مساعد أستاذ محاضر ... أستاذ التعليم العالي ...

التخصص :

الجامعة التي ينتمي إليها :

2. مدى مناسبة البدائل

الجدول الآتي يمثل مفاتيح الإجابة الخاصة بمقياس "استراتيجيات كوبينغ لمواجهة الضغوط" باستعمال درجة تعبر عن مدى استعمال المبحوث لاستراتيجيات كوبينغ :

المدى	أبدأ	أبداً	غالباً		
النقطة	01 نقطة	02 نقطتين	03 نقاط	04 نقاط	05 نقاط

3. مدى وضوح التعليمات المقدمة لعينة البحث

إلى السادة : مدراء المؤسسات التعليمية

يشرفنا أن نضع بين أيديكم هذا الإختبار الخاص بالضغوط المهنية عند المدراء راجين منكم التكرم بالتعاون الموضوعي معنا وذلك بالإجابة بتلقائية عن جميع فقرات هذا الإختبار بوضع دائرة على الرقم الذي يناسبكم (من 1 إلى 5). كما نحيطكم علماً أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ولكن الإجابات الصحيحة هي التي تعبر بصدق وأن نتائج هذا الاختبار ستكون سرية تماماً ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. المدة المخصصة للإجابة تتراوح في حدود 15 دقيقة.

تعليمات :

- عندما تواجه وضعية صعبة، تتصرف بطرق مختلفة.
 - بعد اختيار وضعية صعبة تعيشها حالياً أو لا، والتي تحس أنك معني بها كلياً والتي تكون جد مقلقة وضاغطة، حدد ردود أفعالك وطريقة تصرفك أمام هذه الوضعية الضاغطة.
 - أكتب الوضعية الصعبة التي اخترتها في السطر الأول.
 - لكل عبارة أخط بالرقم الذي يناسبك أكثر.
 - ستجد خمسة أرقام تشير إلى مدى استعمالك للعبارة المقترحة: من 1 (أبداً) إلى 5 (غالباً).
 - يجب عليك الجواب على كل العبارات
- نشكركم على إجاباتكم الصادقة وتعاونكم ونحيطكم علماً أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ولكن الإجابات الصحيحة هي التي تعبر بصدق، وأن نتائج هذا الإختبار ستكون في سرية تامة ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

التعليمة		
واضحة	غير واضحة	التعديل

--	--	--

4. مدى وضوح بيانات عينة البحث

معلومات عامة

1. الجنس : ذكر أنثى
2. الفئة العمرية :
 من 30 - 40 سنة
 من 41 - 50 سنة
 50 سنة فما فوق
3. سنوات الأقدمية :
 من 01 - 05 سنوات
 من 06 - 10 سنوات
 من 10 فأكثر سنوات
4. الطور : الابتدائي المتوسط الثانوي
5. هل الإطعام موجود بالمؤسسة؟ : لا نعم
6. إذا كان نعم، فهو عبارة عن : وجبة باردة وجبة ساخنة
7. نظام المؤسسة : خارجي داخلي نصف داخلي
8. أعاني من مرض مزمن أو أكثر : لا نعم ماهو؟.....
9. إذا نعم، منذ متى؟ قبل تولي منصب مدير بعد تولي منصب مدير

بيانات العينة			
ملاحظات واقتراحات أخرى	التعديل	غير كافية	كافية

5. تحكيم حقول وأبعاد وفقرات مقياس "استراتيجيات كوبينغ لمواجهة الضغوط"

الحقل	رقم البند	الإستراتيجيات / الفقرات	الوضوح		
			مناسب	غير مناسب	يعدل
I. الحقل الاعترافي (الأفعال)		أ. التركيز (التركيز النشط)			
	1	أواجه المشكلة			
	2	أتصدى المشكلة وجهاً لوجه			
	3	أذهب مباشرة إلى المشكل			
		ب. التعاون			
	4	أعمل بالتعاون مع آخرين			
	5	أبحث عن نشاطات جماعية لأجهد نفسي			
	6	أساعد الآخرين كما أحب أن يساعدوني			
		ت. الإنسحاب (السلوكي والاجتماعي)			
	7	أجتنب لقاء الأشخاص			
	8	يحدث لي أن لا أقوم بما قررت فعله			
	9	أنسحب عن الآخرين			
		ث. التحويل (سلوكي)			
	10	أغير طريقة حياتي			
	11	أغير طريقة تصرفي			
	12	أعدل أفعالي حسب المشكل			
		ج. التحكم (ضبط النشاطات)			
	13	لا أفكر في المشاكل إلا عند حدوثها			
14	أقاوم رغبتني في التصرف إلى حين يسمح لي الوضع بذلك				
15	أتوقف عن التصرف بسرعة كبيرة				
	ح. الرفض (صرف النظر)				
16	أقوم بأمر أكثر لطفاً				
17	أذهب إلى السينما أو أشاهد التلفزيون لأفكر في الأمر أقل				
18	أتوجه إلى نشاطات أخرى لكي أتسلى				

الوضوح				الإستراتيجيات / الفقرات	رقم البند	الحل	
يحذف	يعدل	غير مناسب	مناسب				
				خ. التركيز المعرفي			
				19	أحلل الوضعية لفهمها أكثر	.II الحل المعرفي (المعلومات)	
				20	أفكر في التجارب القادرة على مساعدتي لمواجهة الوضع		
				21	فكرت في الاستراتيجيات التي كان بإمكانني استعمالها لحل مشكلتي بشكل جيد		
				د. الدعم الاجتماعي المعرفي			
				22	أطلب النصائح من مختصين (أساتذة، أطباء...)		
				23	أتناقش حول المشكل مع والدي أو أشخاص راشدين آخرين		
				24	أسأل الأشخاص الذين مروا بتجربة مماثلة ماذا فعلوا؟		
				ذ. الانسحاب الفكري			
				25	أحاول عدم التفكير بالمشكل		
				26	ألجأ إلى الخيال أو الحلم		
				27	أحاول التفكير بشيء آخر بأي ثمن		
				ر. التقبل			
				28	أقبل المشكل إذا كان حتماً		
				29	أتعلم العيش مع المشكلة		
				30	أقبل فكر أنه يجب علي حل المشكل		
				ز. التحكم المعرفي والتخطيط			
				31	أسطر خطة عمل و ألتزم بها		
				32	أعرف ما علي فعله، كذلك أضعاف جهودي لتحقيقه		
				33	أضع لِنفسي أهدافاً للوصول إليها		
				س. الإنكار			
				34	أرفض تقبل المشكل		
				35	أتنصرف كما لو أن المشكل غير موجود		
				36	أقول لِنفسي أن هذا المشكل ليس له أية أهمية		

الحقل	رقم البند	الإستراتيجيات / الفقرات	الوضوح		
			مناسب	غير مناسب	يعدل يحذف
.III الحقل الوجداني (العواطف)		ش. التركيز الوجداني			
	37	أحس أنني مذنب			
	38	أحتفظ بمشاعري لنفسي			
	39	تطغى علي عواظفي			
		ص. الدعم الاجتماعي الوجداني			
	40	أعاني من الحاجة إلى تقاسم ما أحسه داخليا مع المقربين مني			
	41	أبحث عن مساعدة من أصدقائي لتهدئة قلقي			
	42	أبحث عن تعاطف، تشجيع الآخرين			
		ض. الإدمان			
	43	أحاول أن أكون أحسن عن طريق الأكل			
	44	أنسى مشاكلتي بتناول الأدوية			
	45	أتعاطى المخدرات أو أدخن لتهدئة قلقي			
		ط. التحويل عن طريق القيم			
	46	أطلب من الله مساعدتي			
	47	أبحث عن إعطاء نفسي فلسفة للحياة من أجل المواجهة			
	48	أستهزئ بالوضعية التي أنا فيها			
		ظ. التحكم الوجداني			
	49	أحاول عدم القلق			
	50	أتحكم في مشاعري			
	51	يحدث لي أن أحس بالعدوانية اتجاه الآخرين			
		ع. اللامفردانية			
	52	يصعب علي استعمال الكلمات لوصف ما أعانيه خلال وضعية صعبة			
	53	أصل إلى عدم الإحساس بشيء عندما تكون صعوبات			
	54	عواظفي تختفي بنفس السرعة التي ظهرت بها			

ملحق رقم (05) : مقياس كوبينغ لمواجهة الضغوط

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

اختبار موجه إلى مدراء المؤسسات التعليمية بأطوارها الثلاث : الإبتدائي، المتوسط والثانوي لمدينة تلمسان.

بحث مقدم لتحضير رسالة الدكتوراه في علم النفس تخصص علم النفس الإيجابي وجودة الحياة.

عنوان البحث :

فعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية الفعالية الذاتية في مواجهة الضغوط المهنية لدى عينة من مدراء

المؤسسات التعليمية لمدينة تلمسان.

إشراف : د. صوفي عبد

الباحثة : معلاش أسية

الوهاب

إلى السادة : مدراء المؤسسات التعليمية

يشرفنا أن نضع بين أيديكم هذا الإختبار الخاص بالضغوط المهنية عند المدراء راجين منكم التكرم بالتعاون الموضوعي معنا وذلك بالإجابة بتلقائية عن جميع فقرات هذا الإختبار بوضع دائرة حول الرقم الذي يناسبكم (من 1 إلى 5). كما نحيطكم علماً أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ولكن الإجابات الصحيحة هي التي تعبر بصدق وأن نتائج هذا الاختبار ستكون سرية تماماً ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. المدة المخصصة للإجابة تتراوح في حدود 15 دقيقة.

تعليمات :

عندما تواجه وضعية صعبة، تتصرف بطرق مختلفة.

بعد اختيار وضعية صعبة تعيشها حالياً أو لا، والتي تحس أنك معني بها كلياً والتي تكون جد مقلقة وضاغطة،

حدد ردود أفعالك وطريقة تصرفك أمام هذه الوضعية الضاغطة.

أكتب الوضعية الصعبة التي اخترتها في السطر الأول.

لكل عبارة أخط بالرقم الذي يناسبك أكثر.

ستجد خمسة أرقام تشير إلى مدى استعمالك للعبارة المقترحة: من 1 (أبداً) إلى 5 (غالباً).

يجب عليك الجواب على كل العبارات

معلومات عامة

1. الجنس : ذكر أنثى
 2. الطور : الابتدائي المتوسط الثانوي

الوضعية الصعبة التي اخترتها :

.....

غالباً		أبداً				
5	4	3	2	1		
5	4	3	2	1	أواجه المشكلة	1
5	4	3	2	1	أطلب النصائح من مختصين (أساتذة، أطباء...)	2
5	4	3	2	1	أحاول أن أكون أحسن	3
5	4	3	2	1	أطلب من الله مساعدتي	4
5	4	3	2	1	أتقبل المشكل إذا كان حتمي	5
5	4	3	2	1	أحاول عدم القلق	6
5	4	3	2	1	أسطر خطة عمل و ألتزم بها	7
5	4	3	2	1	يصعب علي استعمال الكلمات لوصف ما أعانيه خلال وضعية صعبة	8
5	4	3	2	1	لا أفكر في المشاكل إلا عند حدوثها	9
5	4	3	2	1	يحدث لي أن أحس بالعدوانية اتجاه الآخرين	10
5	4	3	2	1	أحلل الوضعية لفهمها أكثر	11
5	4	3	2	1	أعاني من الحاجة إلى تقاسم ما أحسه داخلياً مع المقربين مني	12
5	4	3	2	1	أتصدى المشكلة وجهاً لوجه	13
5	4	3	2	1	أتناقش حول المشكل مع والدي أو أشخاص راشدين آخرين	14
5	4	3	2	1	أنسى مشاكلتي بتناول الأدوية	15
5	4	3	2	1	أبحث عن إعطاء نفسي فلسفة للحياة من أجل المواجهة	16
5	4	3	2	1	أتعلم العيش مع المشكلة	17
5	4	3	2	1	أتحكم في مشاعري	18
5	4	3	2	1	أعرف ما علي فعله، كذلك أضعف جهودي لتحقيقه	19

5	4	3	2	1	أصل إلى عدم الإحساس بشيء عندما تكون صعوبات	20
5	4	3	2	1	أقاوم رغبتني في التصرف إلى حين يسمح لي الوضع بذلك	21
5	4	3	2	1	أتصرف كما لو أن المشكل غير موجود	22
5	4	3	2	1	أفكر في التجارب القادرة على مساعدتي لمواجهة الوضع	23
5	4	3	2	1	أبحث عن مساعدة من أصدقائي لتهدئة قلبي	24
5	4	3	2	1	أذهب مباشرة إلى المشكل	25
5	4	3	2	1	أسأل الأشخاص الذين مروا بتجربة مماثلة ماذا فعلوا؟	26
5	4	3	2	1	أتعاطى المخدرات أو أدخن لتهدئة قلبي	27
5	4	3	2	1	أحاول التفكير بشيء آخر بأي ثمن	28
5	4	3	2	1	أستهزئ بالوضعية التي أنا فيها	29
5	4	3	2	1	أقبل فكر أنه يجب علي حل المشكل	30
5	4	3	2	1	أحتفظ بمشاعري لِنفسي	31
5	4	3	2	1	أضع لِنفسي أهدافا للوصول إليها	32
5	4	3	2	1	عواطفني تختفي بنفس السرعة التي ظهرت بها	33
5	4	3	2	1	أتوقف عن التصرف بسرعة كبيرة	34
5	4	3	2	1	أقول لِنفسي أن هذا المشكل ليس له أية أهمية	35
5	4	3	2	1	تطغى علي عواطفني	36
5	4	3	2	1	أتوجه إلى نشاطات أخرى لكي أتسلى	37
5	4	3	2	1	فكرت في الاستراتيجيات التي كان بإمكانني استعمالها لحل مشكلتي بشكل جيد	39
5	4	3	2	1	أبحث عن تعاطف، تشجيع الآخرين	40

ملحق رقم (06) : جدول توزيع الفقرات على الأبعاد والحقول

العاطفة					المعلومة						الفعل						
ع	ظ	ط	ض	ص	ش	س	ز	ر	ذ	د	خ	ح	ج	ث	ت	ب	أ
12	9	6	3	18	15	14	11	8	5	2	17	16	13	10	7	4	1
30	27	24	21	36	33	32	29	26	23	20	35	34	31	28	25	22	19
48	45	42	39	54	51	50	47	44	41	38	53	52	49	46	43	40	37

ملحق رقم (07) : جدول التفرغ رقم (1)

		18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	الفقرة
																				النقطة
		36	35	34	33	32	31	30	29	28	27	26	25	24	23	22	21	20	19	الفقرة
																				النقطة
		54	53	52	51	50	49	48	47	46	45	44	43	42	41	40	39	38	37	الفقرة
																				النقطة
المجموع العام	المجموع	ص	خ	ح	ش	س	ج	ع	ز	ث	ظ	ر	ت	ط	ذ	ب	ض	د	أ	
																				الفعل
																				المعلومة
																				العاطفة
																				إيجابي
																				سلبي

ملحق رقم (08) : جدول التفرغ رقم (2)

المجموع	III العاطفة	II المعلومة	I الفعل	
	ش.	خ.	أ.	التركيز
	ص.	د.	ب.	الدعم الاجتماعي
	ض.	ذ.	ت.	الانسحاب
	ط.	ر.	ث.	التحويل
	ظ.	ز.	ج.	التحكم
	ع.	س.	ح.	الرفض

ملحق رقم (09) : استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي المقترح

استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي المقترح

"فعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية الفعالية الذاتية في مواجهة الضغوط المهنية لدى عينة من مدراء المؤسسات التعليمية دراسة ميدانية بمدينة تلمسان"

الملاحظات	الحكم				الموضوع	مجال التحكيم
	يحذف	يعدل	غير مناسب	مناسب		
					عنوان البرنامج	1
					أهداف البرنامج	2
					محتوى البرنامج	3
					مدة البرنامج	4
					الفنيات المستخدمة في البرنامج	5
					ترتيب جلسات البرنامج	6

ملاحظات أخرى :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم (10) : درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على مقياس الفعالية الذاتية

الدرجة الكلية		البعد 3 (الإدارة)		البعد 2 (المبادرة)		البعد 1 (الأداء)		الطور	الجنس	الرقم
الملاحظة	الدرجة	الملاحظة	الدرجة	الملاحظة	الدرجة	الملاحظة	الدرجة			
متوسط	79	متوسط	23	منخفض	27	منخفض	29	ابتدائي	ذكر	01
مرتفع جدا	116	مرتفع جدا	35	مرتفع	42	متوسط	39	ابتدائي	أنثى	02
مرتفع جدا	116	مرتفع جدا	35	مرتفع	42	متوسط	39	ابتدائي	أنثى	03
مرتفع	91	متوسط	26	متوسط	31	متوسط	34	متوسط	ذكر	04
مرتفع جدا	118	مرتفع جدا	36	مرتفع	41	متوسط	41	ابتدائي	ذكر	05
مرتفع جدا	115	مرتفع جدا	35	مرتفع	39	متوسط	41	ابتدائي	أنثى	06
مرتفع جدا	112	مرتفع جدا	35	مرتفع	41	متوسط	36	متوسط	ذكر	07
مرتفع جدا	117	مرتفع جدا	37	مرتفع	39	متوسط	41	متوسط	ذكر	08
مرتفع	104	مرتفع جدا	35	متوسط	37	منخفض	32	متوسط	ذكر	09
متوسط	79	متوسط	23	منخفض	27	منخفض	29	ابتدائي	أنثى	10
مرتفع جدا	111	مرتفع جدا	35	متوسط	37	متوسط	39	ابتدائي	ذكر	11
متوسط	79	متوسط	23	منخفض	27	منخفض	29	ابتدائي	أنثى	12
مرتفع جدا	116	مرتفع جدا	35	مرتفع	42	متوسط	39	ابتدائي	أنثى	13
مرتفع	100	منخفض	20	مرتفع	39	متوسط	41	ثانوي	ذكر	14
مرتفع جدا	118	مرتفع جدا	36	مرتفع	41	متوسط	41	ابتدائي	ذكر	15
مرتفع جدا	111	مرتفع جدا	35	متوسط	37	متوسط	39	ثانوي	ذكر	16
مرتفع جدا	110	مرتفع جدا	36	متوسط	35	متوسط	39	متوسط	أنثى	17
متوسط	76	متوسط	21	منخفض	25	منخفض	30	ابتدائي	ذكر	18
متوسط	72	منخفض	17	منخفض	28	منخفض	27	متوسط	ذكر	19
مرتفع جدا	117	مرتفع جدا	37	مرتفع	39	متوسط	41	ابتدائي	ذكر	20
متوسط	72	منخفض	17	منخفض	28	منخفض	27	ابتدائي	ذكر	21
متوسط	71	متوسط	22	منخفض	27	منخفض جدا	22	ابتدائي	ذكر	22
منخفض	49	منخفض	16	منخفض جدا	16	منخفض جدا	17	متوسط	ذكر	23
منخفض	65	مرتفع	31	منخفض جدا	16	منخفض جدا	18	ابتدائي	ذكر	24
منخفض	60	منخفض	17	منخفض	22	منخفض جدا	21	ابتدائي	أنثى	25
منخفض	58	منخفض	17	منخفض	21	منخفض جدا	20	ثانوي	أنثى	26
منخفض	63	منخفض	17	منخفض	25	منخفض جدا	21	متوسط	أنثى	27

ملحق رقم (11) : درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط (Coping)

الدرجة الكلية		البعد 3 (الوجداني)		البعد 2 (المعرفي)		البعد 1 (الاعتزالي)		الطور	الجنس	الرقم
الملاحظة	الدرجة	الملاحظة	الدرجة	الملاحظة	الدرجة	الملاحظة	الدرجة			
مرتفع جدا	181	مرتفع جدا	82	مرتفع جدا	69	مرتفع جدا	30	ابتدائي	ذكر	01
مرتفع جدا	181	مرتفع جدا	82	مرتفع جدا	69	مرتفع جدا	30	ابتدائي	أنثى	02
مرتفع جدا	181	مرتفع جدا	82	مرتفع جدا	68	مرتفع جدا	31	ابتدائي	أنثى	03
مرتفع جدا	180	مرتفع جدا	82	مرتفع جدا	68	مرتفع جدا	30	متوسط	ذكر	04
مرتفع	165	مرتفع جدا	76	مرتفع	56	مرتفع جدا	33	ابتدائي	ذكر	05
مرتفع	163	مرتفع جدا	76	مرتفع	56	مرتفع جدا	31	ابتدائي	أنثى	06
مرتفع	163	مرتفع جدا	77	مرتفع	58	مرتفع	28	متوسط	ذكر	07
مرتفع	159	مرتفع	75	مرتفع	52	مرتفع جدا	32	متوسط	ذكر	08
مرتفع	159	مرتفع	62	مرتفع جدا	65	مرتفع جدا	32	متوسط	ذكر	09
مرتفع	158	مرتفع	75	مرتفع	52	مرتفع جدا	31	ابتدائي	أنثى	10
مرتفع	157	مرتفع	64	مرتفع	63	مرتفع جدا	30	ابتدائي	ذكر	11
مرتفع	156	مرتفع	64	مرتفع	63	مرتفع	29	ابتدائي	أنثى	12
مرتفع	158	مرتفع	68	مرتفع	62	مرتفع	28	ابتدائي	أنثى	13
مرتفع	158	مرتفع	68	مرتفع	62	مرتفع	28	ثانوي	ذكر	14
مرتفع	141	متوسط	61	متوسط	49	مرتفع جدا	31	ابتدائي	ذكر	15
مرتفع	140	مرتفع	69	متوسط	47	متوسط	24	ثانوي	ذكر	16
مرتفع	140	مرتفع	69	متوسط	47	متوسط	24	متوسط	أنثى	17
مرتفع	141	مرتفع	69	متوسط	47	مرتفع	25	ابتدائي	ذكر	18
مرتفع	139	مرتفع	69	متوسط	47	متوسط	23	متوسط	ذكر	19
متوسط	135	متوسط	61	متوسط	51	متوسط	23	ابتدائي	ذكر	20
متوسط	127	متوسط	54	متوسط	50	متوسط	23	ابتدائي	ذكر	21
متوسط	128	متوسط	54	متوسط	50	متوسط	24	ابتدائي	ذكر	22
منخفض	92	منخفض	33	منخفض	39	متوسط	20	متوسط	ذكر	23
منخفض	91	منخفض	41	منخفض	29	متوسط	21	ابتدائي	ذكر	24
منخفض	77	منخفض	33	منخفض جدا	22	متوسط	22	ابتدائي	أنثى	25
منخفض	77	منخفض	33	منخفض جدا	22	متوسط	22	ثانوي	أنثى	26
منخفض	75	منخفض	30	منخفض	31	منخفض	14	متوسط	أنثى	27

ملحق رقم (12) : درجات مجتمع الدراسة الأساسية على مقياس الفعالية الذاتية

الدرجة الكلية		البعد 3 (الإدارة)		البعد 2 (المبادرة)		البعد 1 (الأداء)		الطور	الجنس	الرقم
الملاحظة	الدرجة	الملاحظة	الدرجة	الملاحظة	الدرجة	الملاحظة	الدرجة			
مرتفع جدا	111	مرتفع جدا	35	مرتفع	37	مرتفع جدا	39	ابتدائي	ذكر	01
مرتفع جدا	110	مرتفع	32	مرتفع	37	مرتفع جدا	41	ابتدائي	ذكر	02
متوسط	76	متوسط	25	متوسط	27	منخفض	24	ابتدائي	ذكر	03
منخفض	62	متوسط	22	منخفض	24	منخفض جدا	16	ابتدائي	ذكر	04
مرتفع جدا	114	مرتفع	31	مرتفع جدا	42	مرتفع جدا	41	ابتدائي	ذكر	05
مرتفع جدا	116	مرتفع جدا	39	مرتفع جدا	39	مرتفع	38	ابتدائي	ذكر	06
متوسط	76	متوسط	25	متوسط	27	منخفض	24	ابتدائي	ذكر	07
متوسط	79	متوسط	23	متوسط	31	متوسط	25	ابتدائي	ذكر	08
منخفض	56	منخفض	19	منخفض	21	منخفض جدا	16	ابتدائي	ذكر	09
مرتفع جدا	110	مرتفع جدا	34	مرتفع	34	مرتفع جدا	42	ابتدائي	ذكر	10
منخفض	55	منخفض	20	منخفض جدا	17	منخفض	18	ابتدائي	ذكر	11
متوسط	89	متوسط	22	مرتفع	35	مرتفع	32	ابتدائي	ذكر	12
مرتفع جدا	111	مرتفع جدا	35	مرتفع	37	مرتفع جدا	39	ابتدائي	ذكر	13
مرتفع جدا	110	مرتفع	32	مرتفع	37	مرتفع جدا	41	ابتدائي	ذكر	14
متوسط	76	متوسط	25	متوسط	27	منخفض	24	ابتدائي	ذكر	15
منخفض	62	متوسط	22	منخفض	24	منخفض جدا	16	ابتدائي	ذكر	16
مرتفع جدا	115	مرتفع	32	مرتفع جدا	42	مرتفع جدا	41	ابتدائي	ذكر	17
مرتفع جدا	116	مرتفع جدا	39	مرتفع جدا	39	مرتفع	38	ابتدائي	ذكر	18
مرتفع جدا	115	مرتفع جدا	37	مرتفع جدا	39	مرتفع جدا	39	ابتدائي	ذكر	19
متوسط	79	متوسط	23	متوسط	31	متوسط	25	ابتدائي	ذكر	20
منخفض	53	منخفض	18	منخفض	19	منخفض جدا	16	ابتدائي	ذكر	21
مرتفع جدا	110	مرتفع جدا	34	مرتفع	34	مرتفع جدا	42	ابتدائي	ذكر	22
منخفض	56	منخفض	20	منخفض	18	منخفض	18	ابتدائي	ذكر	23
مرتفع	93	متوسط	25	مرتفع	36	مرتفع	32	ابتدائي	ذكر	24
مرتفع جدا	111	مرتفع جدا	35	مرتفع	37	مرتفع جدا	39	ابتدائي	ذكر	25
متوسط	76	متوسط	25	متوسط	27	منخفض	24	ابتدائي	ذكر	26
متوسط	76	متوسط	25	متوسط	27	منخفض	24	ابتدائي	ذكر	27
منخفض	65	متوسط	22	منخفض	24	منخفض	19	ابتدائي	ذكر	28
مرتفع جدا	115	مرتفع	32	مرتفع جدا	42	مرتفع جدا	41	ابتدائي	ذكر	29
متوسط	76	متوسط	25	متوسط	27	منخفض	24	ابتدائي	ذكر	30
مرتفع جدا	115	مرتفع جدا	37	مرتفع جدا	39	مرتفع جدا	39	ابتدائي	ذكر	31
متوسط	79	متوسط	23	متوسط	31	متوسط	25	ابتدائي	ذكر	32

منخفض	55	منخفض	19	منخفض	21	منخفض جدا	15	ابتدائي	ذكر	33
مرتفع جدا	110	مرتفع جدا	34	مرتفع	34	مرتفع جدا	42	ابتدائي	ذكر	34
منخفض	56	منخفض	20	منخفض	18	منخفض	18	ابتدائي	أنثى	35
مرتفع	93	متوسط	25	مرتفع	36	مرتفع	32	ابتدائي	أنثى	36
مرتفع جدا	111	مرتفع جدا	35	مرتفع	37	مرتفع جدا	39	ابتدائي	أنثى	37
مرتفع جدا	110	مرتفع	32	مرتفع	37	مرتفع جدا	41	ابتدائي	أنثى	38
متوسط	76	متوسط	25	متوسط	27	منخفض	24	ابتدائي	أنثى	39
منخفض	62	متوسط	22	منخفض	24	منخفض جدا	16	ابتدائي	أنثى	40
مرتفع جدا	115	مرتفع	32	مرتفع جدا	42	مرتفع جدا	41	ابتدائي	أنثى	41
مرتفع جدا	116	مرتفع جدا	39	مرتفع جدا	39	مرتفع	38	ابتدائي	أنثى	42
مرتفع جدا	115	مرتفع جدا	37	مرتفع جدا	39	مرتفع جدا	39	ابتدائي	أنثى	43
متوسط	79	متوسط	23	متوسط	31	متوسط	25	ابتدائي	أنثى	44
منخفض	57	منخفض	20	منخفض	21	منخفض جدا	16	ابتدائي	أنثى	45
مرتفع جدا	110	مرتفع جدا	34	مرتفع	34	مرتفع جدا	42	ابتدائي	أنثى	46
منخفض	56	منخفض	20	منخفض	18	منخفض	18	ابتدائي	أنثى	47
مرتفع	93	متوسط	25	مرتفع	36	مرتفع	32	ابتدائي	أنثى	48
مرتفع جدا	111	مرتفع جدا	35	مرتفع	37	مرتفع جدا	39	ابتدائي	أنثى	49
مرتفع جدا	110	مرتفع	32	مرتفع	37	مرتفع جدا	41	ابتدائي	أنثى	50
متوسط	76	متوسط	25	متوسط	27	منخفض	24	ابتدائي	أنثى	51
منخفض	61	متوسط	21	منخفض	24	منخفض جدا	16	ابتدائي	أنثى	52
مرتفع جدا	115	مرتفع	32	مرتفع جدا	42	مرتفع جدا	41	ابتدائي	أنثى	53
مرتفع جدا	116	مرتفع جدا	39	مرتفع جدا	39	مرتفع	38	ابتدائي	أنثى	54
مرتفع جدا	115	مرتفع جدا	37	مرتفع جدا	39	مرتفع جدا	39	ابتدائي	أنثى	55
متوسط	79	متوسط	23	متوسط	31	متوسط	25	ابتدائي	أنثى	56
منخفض	57	منخفض	20	منخفض	21	منخفض جدا	16	ابتدائي	أنثى	57
مرتفع جدا	110	مرتفع جدا	34	مرتفع	34	مرتفع جدا	42	ابتدائي	أنثى	58
منخفض	63	منخفض	19	متوسط	26	منخفض	18	ابتدائي	أنثى	59
مرتفع	93	متوسط	25	مرتفع	36	مرتفع	32	ابتدائي	أنثى	60
مرتفع جدا	111	مرتفع جدا	35	مرتفع	37	مرتفع جدا	39	متوسط	ذكر	61
مرتفع جدا	110	مرتفع	32	مرتفع	37	مرتفع جدا	41	متوسط	ذكر	62
متوسط	76	متوسط	25	متوسط	27	منخفض	24	متوسط	ذكر	63
منخفض	62	متوسط	22	منخفض	24	منخفض جدا	16	متوسط	ذكر	64
مرتفع جدا	115	مرتفع	32	مرتفع جدا	42	مرتفع جدا	41	متوسط	ذكر	65
مرتفع جدا	116	مرتفع جدا	39	مرتفع جدا	39	مرتفع	38	متوسط	ذكر	66
مرتفع جدا	115	مرتفع جدا	37	مرتفع جدا	39	مرتفع جدا	39	متوسط	ذكر	67

متوسط	79	متوسط	23	متوسط	31	متوسط	25	متوسط	68
متوسط	80	متوسط	22	متوسط	28	متوسط	30	متوسط	69
مرتفع جدا	110	مرتفع جدا	34	مرتفع	34	مرتفع جدا	42	متوسط	70
متوسط	71	متوسط	22	منخفض	24	متوسط	25	متوسط	71
مرتفع	93	متوسط	25	مرتفع	36	مرتفع	32	متوسط	72
مرتفع جدا	111	مرتفع جدا	35	مرتفع	37	مرتفع جدا	39	متوسط	73
مرتفع جدا	110	مرتفع	32	مرتفع	37	مرتفع جدا	41	متوسط	74
متوسط	76	متوسط	25	متوسط	27	منخفض	24	متوسط	75
منخفض	62	متوسط	22	منخفض	24	منخفض جدا	16	متوسط	76
مرتفع جدا	115	مرتفع	32	مرتفع جدا	42	مرتفع جدا	41	متوسط	77
مرتفع جدا	116	مرتفع جدا	39	مرتفع جدا	39	مرتفع	38	متوسط	78
مرتفع جدا	115	مرتفع جدا	37	مرتفع جدا	39	مرتفع جدا	39	متوسط	79
متوسط	79	متوسط	23	متوسط	31	متوسط	25	أنثى	80
متوسط	72	مرتفع	30	متوسط	26	منخفض جدا	16	متوسط	81
مرتفع جدا	110	مرتفع جدا	34	مرتفع	34	مرتفع جدا	42	متوسط	82
منخفض	48	منخفض	14	منخفض جدا	17	منخفض جدا	17	متوسط	83
مرتفع	93	متوسط	25	مرتفع	36	مرتفع	32	متوسط	84
مرتفع جدا	111	مرتفع جدا	35	مرتفع	37	مرتفع جدا	39	متوسط	85
مرتفع جدا	110	مرتفع	32	مرتفع	37	مرتفع جدا	41	متوسط	86
متوسط	76	متوسط	25	متوسط	27	منخفض	24	متوسط	87
متوسط	86	متوسط	27	متوسط	30	متوسط	29	ذكر	88
مرتفع جدا	115	مرتفع	32	مرتفع جدا	42	مرتفع جدا	41	ذكر	89
مرتفع جدا	111	مرتفع جدا	35	مرتفع	37	مرتفع جدا	39	ذكر	90
مرتفع جدا	110	مرتفع	32	مرتفع	37	مرتفع جدا	41	ذكر	91
متوسط	76	متوسط	25	متوسط	27	منخفض	24	ذكر	92
منخفض	62	متوسط	22	منخفض	24	منخفض جدا	16	ذكر	93
مرتفع جدا	115	مرتفع	32	مرتفع جدا	42	مرتفع جدا	41	ذكر	94
مرتفع جدا	116	مرتفع جدا	39	مرتفع جدا	39	مرتفع	38	ذكر	95
مرتفع جدا	115	مرتفع جدا	37	مرتفع جدا	39	مرتفع جدا	39	ذكر	96
متوسط	79	متوسط	23	متوسط	31	متوسط	25	ذكر	97
متوسط	72	متوسط	24	متوسط	25	منخفض	23	ذكر	98
مرتفع جدا	110	مرتفع جدا	34	مرتفع	34	مرتفع جدا	42	أنثى	99
مرتفع	103	مرتفع	31	مرتفع	37	مرتفع	35	أنثى	100
مرتفع	93	متوسط	25	مرتفع	36	مرتفع	32	أنثى	101
مرتفع جدا	113	مرتفع	33	مرتفع جدا	39	مرتفع جدا	41	أنثى	102

ملحق رقم (13) : درجات مجتمع الدراسة الأساسية على مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط (Coping)

الدرجة الكلية		البعد 3 (الوجداني)		البعد 2 (المعرفي)		البعد 1 (الاعتزالي)		الطور	الجنس	الرقم
الملاحظة	الدرجة	الملاحظة	الدرجة	الملاحظة	الدرجة	الملاحظة	الدرجة			
مرتفع	163	مرتفع جدا	77	مرتفع	58	مرتفع	28	ابتدائي	نكر	01
مرتفع	158	مرتفع	68	مرتفع	62	مرتفع	28	ابتدائي	نكر	02
مرتفع	139	مرتفع	69	متوسط	47	متوسط	23	ابتدائي	نكر	03
منخفض	100	متوسط	49	منخفض	39	منخفض جدا	12	ابتدائي	نكر	04
مرتفع	163	مرتفع جدا	76	مرتفع	56	مرتفع جدا	31	ابتدائي	نكر	05
مرتفع جدا	182	مرتفع جدا	82	مرتفع جدا	69	مرتفع جدا	31	ابتدائي	نكر	06
متوسط	128	متوسط	54	متوسط	50	متوسط	24	ابتدائي	نكر	07
مرتفع	157	مرتفع	64	مرتفع	63	مرتفع جدا	30	ابتدائي	نكر	08
منخفض	100	متوسط	47	متوسط	41	منخفض جدا	12	ابتدائي	نكر	09
مرتفع	154	متوسط	61	مرتفع	59	مرتفع جدا	34	ابتدائي	نكر	10
منخفض	100	متوسط	48	منخفض	29	متوسط	23	ابتدائي	نكر	11
مرتفع	139	متوسط	61	متوسط	49	مرتفع	29	ابتدائي	نكر	12
مرتفع	159	مرتفع	75	مرتفع	52	مرتفع جدا	32	ابتدائي	نكر	13
مرتفع	158	مرتفع	68	مرتفع	62	مرتفع	28	ابتدائي	نكر	14
مرتفع	139	مرتفع	69	متوسط	47	متوسط	23	ابتدائي	نكر	15
منخفض	93	متوسط	49	منخفض جدا	22	متوسط	22	ابتدائي	نكر	16
مرتفع جدا	182	مرتفع جدا	82	مرتفع جدا	68	مرتفع جدا	32	ابتدائي	نكر	17
مرتفع	139	مرتفع	69	متوسط	47	متوسط	23	ابتدائي	نكر	18
مرتفع	159	مرتفع	75	مرتفع	52	مرتفع جدا	32	ابتدائي	نكر	19
مرتفع	158	مرتفع	68	مرتفع	62	مرتفع	28	ابتدائي	نكر	20
منخفض	95	منخفض	38	منخفض	37	متوسط	20	ابتدائي	نكر	21
مرتفع	139	مرتفع	69	متوسط	47	متوسط	23	ابتدائي	نكر	22
منخفض	102	متوسط	48	منخفض	32	متوسط	22	ابتدائي	نكر	23
مرتفع	139	متوسط	61	متوسط	49	مرتفع	29	ابتدائي	نكر	24
مرتفع	159	مرتفع	75	مرتفع	52	مرتفع جدا	32	ابتدائي	نكر	25
مرتفع	139	مرتفع	69	متوسط	47	متوسط	23	ابتدائي	نكر	26
مرتفع جدا	182	مرتفع جدا	82	مرتفع جدا	68	مرتفع جدا	32	ابتدائي	نكر	27
منخفض	102	متوسط	49	منخفض	36	منخفض	17	ابتدائي	نكر	28
مرتفع	139	مرتفع	69	متوسط	47	متوسط	23	ابتدائي	نكر	29
مرتفع جدا	182	مرتفع جدا	82	مرتفع جدا	68	مرتفع جدا	32	ابتدائي	نكر	30
مرتفع	139	متوسط	61	متوسط	49	مرتفع	29	ابتدائي	نكر	31

مرتفع	159	مرتفع	75	مرتفع	52	مرتفع جدا	32	ابتدائي	ذكر	32
منخفض	91	منخفض	45	منخفض	29	منخفض	17	ابتدائي	ذكر	33
مرتفع جدا	182	مرتفع جدا	82	مرتفع جدا	68	مرتفع جدا	32	ابتدائي	ذكر	34
منخفض	100	متوسط	49	منخفض	39	منخفض جدا	12	ابتدائي	أنثى	35
مرتفع	139	مرتفع	69	متوسط	47	متوسط	23	ابتدائي	أنثى	36
مرتفع	139	متوسط	61	متوسط	49	مرتفع	29	ابتدائي	أنثى	37
مرتفع	159	مرتفع	75	مرتفع	52	مرتفع جدا	32	ابتدائي	أنثى	38
مرتفع	139	مرتفع	69	متوسط	47	متوسط	23	ابتدائي	أنثى	39
منخفض	74	منخفض	30	منخفض	30	منخفض	14	ابتدائي	أنثى	40
مرتفع	159	مرتفع	75	مرتفع	52	مرتفع جدا	32	ابتدائي	أنثى	41
مرتفع	158	مرتفع	68	مرتفع	62	مرتفع	28	ابتدائي	أنثى	42
مرتفع	139	مرتفع	69	متوسط	47	متوسط	23	ابتدائي	أنثى	43
مرتفع جدا	182	مرتفع جدا	82	مرتفع جدا	68	مرتفع جدا	32	ابتدائي	أنثى	44
منخفض	103	منخفض	38	متوسط	48	منخفض	17	ابتدائي	أنثى	45
مرتفع جدا	182	مرتفع جدا	82	مرتفع جدا	69	مرتفع جدا	31	ابتدائي	أنثى	46
منخفض	94	منخفض	36	منخفض	37	متوسط	21	ابتدائي	أنثى	47
مرتفع	163	مرتفع جدا	76	مرتفع	56	مرتفع جدا	31	ابتدائي	أنثى	48
مرتفع جدا	182	مرتفع جدا	82	مرتفع جدا	69	مرتفع جدا	31	ابتدائي	أنثى	49
متوسط	128	متوسط	54	متوسط	50	متوسط	24	ابتدائي	أنثى	50
مرتفع	157	مرتفع	64	مرتفع	63	مرتفع جدا	30	ابتدائي	أنثى	51
منخفض	100	متوسط	49	منخفض	39	منخفض جدا	12	ابتدائي	أنثى	52
مرتفع جدا	182	مرتفع جدا	82	مرتفع جدا	68	مرتفع جدا	32	ابتدائي	أنثى	53
مرتفع	139	مرتفع	69	متوسط	47	متوسط	23	ابتدائي	أنثى	54
مرتفع	139	متوسط	61	متوسط	49	مرتفع	29	ابتدائي	أنثى	55
مرتفع	159	مرتفع	75	مرتفع	52	مرتفع جدا	32	ابتدائي	أنثى	56
منخفض	77	منخفض	33	منخفض جدا	22	متوسط	22	ابتدائي	أنثى	57
مرتفع	139	مرتفع	69	متوسط	47	متوسط	23	ابتدائي	أنثى	58
منخفض	103	منخفض	38	متوسط	48	منخفض	17	ابتدائي	أنثى	59
مرتفع	159	مرتفع	75	مرتفع	52	مرتفع جدا	32	ابتدائي	أنثى	60
مرتفع	158	مرتفع	68	مرتفع	62	مرتفع	28	متوسط	ذكر	61
مرتفع جدا	182	مرتفع جدا	82	مرتفع جدا	68	مرتفع جدا	32	متوسط	ذكر	62
مرتفع	139	مرتفع	69	متوسط	47	متوسط	23	متوسط	ذكر	63
منخفض	75	منخفض	30	منخفض	31	منخفض	14	متوسط	ذكر	64
مرتفع	159	مرتفع	75	مرتفع	52	مرتفع جدا	32	متوسط	ذكر	65
مرتفع	158	مرتفع	68	مرتفع	62	مرتفع	28	متوسط	ذكر	66

مرتفع	139	متوسط	61	متوسط	49	مرتفع	29	متوسط	ذکر	67
مرتفع	159	مرتفع	75	مرتفع	52	مرتفع جدا	32	متوسط	ذکر	68
مرتفع	139	مرتفع	69	متوسط	47	متوسط	23	متوسط	ذکر	69
مرتفع	139	مرتفع	69	متوسط	47	متوسط	23	متوسط	ذکر	70
مرتفع جدا	182	مرتفع جدا	82	مرتفع جدا	68	مرتفع جدا	32	متوسط	ذکر	71
مرتفع	139	مرتفع	69	متوسط	47	متوسط	23	متوسط	ذکر	72
مرتفع	139	متوسط	61	متوسط	49	مرتفع	29	متوسط	ذکر	73
مرتفع	159	مرتفع	75	مرتفع	52	مرتفع جدا	32	متوسط	ذکر	74
مرتفع جدا	182	مرتفع جدا	82	مرتفع جدا	68	مرتفع جدا	32	متوسط	ذکر	75
منخفض	100	متوسط	49	منخفض	39	منخفض جدا	12	متوسط	ذکر	76
مرتفع	139	مرتفع	69	متوسط	47	متوسط	23	متوسط	ذکر	77
مرتفع	139	مرتفع	69	متوسط	47	متوسط	23	متوسط	ذکر	78
مرتفع	163	مرتفع جدا	76	مرتفع	56	مرتفع جدا	31	متوسط	ذکر	79
مرتفع جدا	182	مرتفع جدا	82	مرتفع جدا	69	مرتفع جدا	31	متوسط	أنثى	80
متوسط	128	متوسط	54	متوسط	50	متوسط	24	متوسط	أنثى	81
مرتفع	157	مرتفع	64	مرتفع	63	مرتفع جدا	30	متوسط	أنثى	82
منخفض	102	متوسط	51	منخفض	38	منخفض جدا	13	متوسط	أنثى	83
مرتفع	139	مرتفع	69	متوسط	47	متوسط	23	متوسط	أنثى	84
مرتفع	139	متوسط	61	متوسط	49	مرتفع	29	متوسط	أنثى	85
مرتفع	159	مرتفع	75	مرتفع	52	مرتفع جدا	32	متوسط	أنثى	86
مرتفع	159	مرتفع	75	مرتفع	52	مرتفع جدا	32	متوسط	أنثى	87
مرتفع	158	مرتفع	68	مرتفع	62	مرتفع	28	ثانوي	ذکر	88
مرتفع جدا	182	مرتفع جدا	82	مرتفع جدا	68	مرتفع جدا	32	ثانوي	ذکر	89
مرتفع	139	متوسط	61	متوسط	49	مرتفع	29	ثانوي	ذکر	90
مرتفع	159	مرتفع	75	مرتفع	52	مرتفع جدا	32	ثانوي	ذکر	91
مرتفع	139	مرتفع	69	متوسط	47	متوسط	23	ثانوي	ذکر	92
منخفض	77	منخفض	33	منخفض جدا	22	متوسط	22	ثانوي	ذکر	93
متوسط	134	متوسط	61	متوسط	51	متوسط	22	ثانوي	ذکر	94
مرتفع جدا	182	مرتفع جدا	82	مرتفع جدا	68	مرتفع جدا	32	ثانوي	ذکر	95
مرتفع	164	مرتفع جدا	76	مرتفع	56	مرتفع جدا	32	ثانوي	ذکر	96
مرتفع جدا	183	مرتفع جدا	82	مرتفع جدا	69	مرتفع جدا	32	ثانوي	ذکر	97
متوسط	128	متوسط	54	متوسط	50	متوسط	24	ثانوي	ذکر	98
مرتفع	157	مرتفع	64	مرتفع	63	مرتفع جدا	30	ثانوي	أنثى	99
مرتفع	158	مرتفع	62	مرتفع جدا	65	مرتفع جدا	31	ثانوي	أنثى	100
مرتفع جدا	182	مرتفع جدا	82	مرتفع جدا	68	مرتفع جدا	32	ثانوي	أنثى	101
مرتفع	139	مرتفع	69	متوسط	47	متوسط	23	ثانوي	أنثى	102

ملحق رقم (14) : درجات عينة الدراسة التجريبية في القياس القبلي والبعدى على مقياس الفعالية الذاتية

الدرجة الكلية	البعد 3 (الإدارة)		البعد 2 (المبادرة)		البعد 1 (الأداء)		قياس	الطور	الجنس	رقم	
	الدرجة	الملاحظة	الدرجة	الملاحظة	الدرجة	الملاحظة					
منخفض	62	متوسط	22	منخفض	24	منخفض جدا	16	قبلي	ذكر	ابتدائي	01
متوسط	80	متوسط	27	متوسط	29	منخفض	24	بعدي	ذكر	ابتدائي	02
منخفض	56	منخفض	19	منخفض	21	منخفض جدا	16	قبلي	ذكر	ابتدائي	03
مرتفع	101	مرتفع جدا	34	مرتفع	33	مرتفع	34	بعدي	ذكر	ابتدائي	04
منخفض	55	منخفض	20	منخفض جدا	17	منخفض	18	قبلي	ذكر	ابتدائي	05
مرتفع	99	مرتفع جدا	34	متوسط	30	مرتفع	35	بعدي	ذكر	ابتدائي	06
منخفض	62	متوسط	22	منخفض	24	منخفض جدا	16	قبلي	ذكر	ابتدائي	07
مرتفع	91	مرتفع	30	مرتفع	32	متوسط	29	بعدي	ذكر	ابتدائي	08
منخفض	53	منخفض	18	منخفض	19	منخفض جدا	16	قبلي	ذكر	ابتدائي	09
مرتفع جدا	105	مرتفع جدا	34	مرتفع	36	مرتفع	35	بعدي	ذكر	ابتدائي	10
منخفض	56	منخفض	20	منخفض	18	منخفض	18	قبلي	ذكر	ابتدائي	11
متوسط	81	متوسط	27	متوسط	27	متوسط	27	بعدي	ذكر	ابتدائي	12
منخفض	65	متوسط	22	منخفض	24	منخفض	19	قبلي	ذكر	ابتدائي	13
متوسط	87	متوسط	26	مرتفع	33	متوسط	28	بعدي	ذكر	ابتدائي	14
منخفض	55	منخفض	19	منخفض	21	منخفض جدا	15	قبلي	ذكر	ابتدائي	15
متوسط	79	متوسط	26	متوسط	30	منخفض	23	بعدي	ذكر	ابتدائي	16
منخفض	56	منخفض	20	منخفض	18	منخفض	18	قبلي	أنثى	ابتدائي	17
مرتفع	96	مرتفع	30	مرتفع	33	مرتفع	33	بعدي	أنثى	ابتدائي	18
منخفض	62	متوسط	22	منخفض	24	منخفض جدا	16	قبلي	أنثى	ابتدائي	19
متوسط	80	متوسط	26	متوسط	30	منخفض	24	بعدي	أنثى	ابتدائي	20
منخفض	57	منخفض	20	منخفض	21	منخفض جدا	16	قبلي	أنثى	ابتدائي	21
مرتفع	95	مرتفع	31	متوسط	30	مرتفع	34	بعدي	أنثى	ابتدائي	22
منخفض	56	منخفض	20	منخفض	18	منخفض	18	قبلي	أنثى	ابتدائي	23
متوسط	77	متوسط	24	متوسط	27	متوسط	26	بعدي	أنثى	ابتدائي	24
منخفض	61	متوسط	21	منخفض	24	منخفض جدا	16	قبلي	أنثى	ابتدائي	25
مرتفع	99	مرتفع	29	مرتفع	35	مرتفع	35	بعدي	أنثى	ابتدائي	26
منخفض	57	منخفض	20	منخفض	21	منخفض جدا	16	قبلي	أنثى	ابتدائي	27

مرتفع جدا	110	مرتفع جدا	37	مرتفع جدا	39	مرتفع	34	بعدي				
منخفض	63	منخفض	19	متوسط	26	منخفض	18	قبلي	ابتدائي	أنثى	15	
مرتفع جدا	101	مرتفع جدا	34	مرتفع	36	متوسط	31	بعدي				
منخفض	62	متوسط	22	منخفض	24	منخفض جدا	16	قبلي	متوسط	ذكر	16	
منخفض	68	متوسط	22	متوسط	26	منخفض	20	بعدي				
منخفض	62	متوسط	22	منخفض	24	منخفض جدا	16	قبلي	متوسط	ذكر	17	
مرتفع	96	متوسط	26	مرتفع	36	مرتفع	34	بعدي				
منخفض	48	منخفض جدا	14	منخفض جدا	17	منخفض جدا	17	قبلي	متوسط	أنثى	18	
متوسط	77	متوسط	25	متوسط	28	منخفض	24	بعدي				
منخفض	62	متوسط	22	منخفض	24	منخفض جدا	16	قبلي	ثانوي	ذكر	19	
متوسط	77	متوسط	24	متوسط	30	منخفض	23	بعدي				

ملحق رقم (15) : درجات عينة الدراسة التجريبية في القياس القبلي والبعدى على مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط (Coping)

الدرجة الكلية		البعد 3 (الوجداني)		البعد 2 (المعرفي)		البعد 1 (الاعتزامي)		قياس	الطور	الجنس	رقم
الملاحظة	الدرجة	الملاحظة	الدرجة	الملاحظة	الدرجة	الملاحظة	الدرجة				
منخفض	100	متوسط	49	منخفض	39	منخفض جدا	12	قبلي	ابتدائي	ذكر	01
متوسط	134	متوسط	61	مرتفع	59	منخفض	14	بعدي			
منخفض	100	متوسط	47	متوسط	41	منخفض جدا	12	قبلي	ابتدائي	ذكر	02
مرتفع	142	متوسط	61	مرتفع	60	متوسط	21	بعدي			
منخفض	100	متوسط	48	منخفض	29	متوسط	23	قبلي	ابتدائي	ذكر	03
مرتفع	150	مرتفع	71	مرتفع	55	متوسط	24	بعدي			
منخفض	93	متوسط	49	منخفض جدا	22	متوسط	22	قبلي	ابتدائي	ذكر	04
مرتفع	149	مرتفع	73	مرتفع	52	متوسط	24	بعدي			
منخفض	95	منخفض	38	منخفض	37	متوسط	20	قبلي	ابتدائي	ذكر	05
مرتفع جدا	174	مرتفع جدا	79	مرتفع جدا	67	مرتفع	28	بعدي			
منخفض	102	متوسط	48	منخفض	32	متوسط	22	قبلي	ابتدائي	ذكر	06
متوسط	116	متوسط	51	متوسط	47	منخفض	18	بعدي			
منخفض	102	متوسط	49	منخفض	36	منخفض	17	قبلي	ابتدائي	ذكر	07
متوسط	118	متوسط	47	متوسط	50	متوسط	21	بعدي			
منخفض	91	منخفض	45	منخفض	29	منخفض	17	قبلي	ابتدائي	ذكر	08
متوسط	106	متوسط	52	منخفض	36	منخفض	18	بعدي			
منخفض	100	متوسط	49	منخفض	39	منخفض جدا	12	قبلي	ابتدائي	أنثى	09
منخفض	103	متوسط	50	منخفض	39	منخفض	14	بعدي			
منخفض	74	منخفض جدا	30	منخفض	30	منخفض	14	قبلي	ابتدائي	أنثى	10
متوسط	111	متوسط	55	متوسط	42	منخفض	14	بعدي			
منخفض	103	منخفض	38	متوسط	48	منخفض	17	قبلي	ابتدائي	أنثى	11
مرتفع	143	متوسط	56	مرتفع	63	متوسط	24	بعدي			
منخفض	94	منخفض	36	منخفض	37	متوسط	21	قبلي	ابتدائي	أنثى	12
متوسط	124	متوسط	55	متوسط	45	متوسط	24	بعدي			
منخفض	100	متوسط	49	منخفض	39	منخفض جدا	12	قبلي	ابتدائي	أنثى	13
مرتفع	165	مرتفع	75	مرتفع جدا	64	متوسط	26	بعدي			
منخفض	77	منخفض	33	منخفض جدا	22	متوسط	22	قبلي	ابتدائي	أنثى	14

مرتفع جدا	178	مرتفع جدا	80	مرتفع جدا	66	مرتفع جدا	32	بعدي				
منخفض	103	منخفض	38	متوسط	48	منخفض	17	قبلي	ابتدائي	أنثى	15	
مرتفع	140	متوسط	56	مرتفع	61	متوسط	23	بعدي				
منخفض	75	منخفض جدا	30	منخفض	31	منخفض	14	قبلي	متوسط	ذكر	16	
منخفض	103	منخفض	43	متوسط	42	منخفض	18	بعدي				
منخفض	100	متوسط	49	منخفض	39	منخفض جدا	12	قبلي	متوسط	ذكر	17	
مرتفع	139	مرتفع	66	مرتفع	54	متوسط	19	بعدي				
منخفض	102	متوسط	51	منخفض	38	منخفض جدا	13	قبلي	متوسط	أنثى	18	
متوسط	126	متوسط	53	متوس	51	متوسط	22	بعدي				
منخفض	77	منخفض	33	منخفض جدا	22	متوسط	22	قبلي	ثانوي	ذكر	19	
متوسط	116	متوسط	51	متوسط	43	متوسط	22	بعدي				

ملحق رقم (16) : درجات عينة الدراسة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس الفعالية الذاتية

الدرجة الكلية	البعـد 3 (الإدارة)		البعـد 2 (المبادرة)		البعـد 1 (الأداء)		قياس	الطور	الجنس	رقم	
	الدرجة	الملاحظة	الدرجة	الملاحظة	الدرجة	الملاحظة					
متوسط	80	متوسط	27	متوسط	29	منخفض	24	بعدي	ابتدائي	ذكر	01
متوسط	82	متوسط	28	متوسط	29	منخفض	25	تتبعي			
مرتفع	101	مرتفع جدا	34	مرتفع	33	مرتفع	34	بعدي	ابتدائي	ذكر	02
مرتفع	102	مرتفع جدا	34	مرتفع	34	مرتفع	34	تتبعي			
مرتفع	99	مرتفع جدا	34	متوسط	30	مرتفع	35	بعدي	ابتدائي	ذكر	03
مرتفع	97	مرتفع جدا	34	متوسط	29	مرتفع	34	تتبعي			
مرتفع	91	مرتفع	30	مرتفع	32	متوسط	29	بعدي	ابتدائي	ذكر	04
مرتفع	91	مرتفع	30	مرتفع	32	متوسط	29	تتبعي			
مرتفع جدا	105	مرتفع جدا	34	مرتفع	36	مرتفع	35	بعدي	ابتدائي	ذكر	05
مرتفع جدا	106	مرتفع جدا	34	مرتفع	37	مرتفع	35	تتبعي			
متوسط	81	متوسط	27	متوسط	27	متوسط	27	بعدي	ابتدائي	ذكر	06
متوسط	81	متوسط	27	متوسط	27	متوسط	27	تتبعي			
متوسط	87	متوسط	26	مرتفع	33	متوسط	28	بعدي	ابتدائي	ذكر	07
متوسط	87	متوسط	26	مرتفع	33	متوسط	28	تتبعي			
متوسط	79	متوسط	26	متوسط	30	منخفض	23	بعدي	ابتدائي	ذكر	08
متوسط	82	متوسط	27	متوسط	31	منخفض	24	تتبعي			
مرتفع	96	مرتفع	30	مرتفع	33	مرتفع	33	بعدي	ابتدائي	أنثى	09
مرتفع	95	مرتفع	30	مرتفع	33	مرتفع	34	تتبعي			
متوسط	80	متوسط	26	متوسط	30	منخفض	24	بعدي	ابتدائي	أنثى	10
متوسط	82	متوسط	28	متوسط	30	منخفض	24	تتبعي			
مرتفع	95	مرتفع	31	متوسط	30	مرتفع	34	بعدي	ابتدائي	أنثى	11
مرتفع	95	مرتفع	31	متوسط	30	مرتفع	34	تتبعي			
متوسط	77	متوسط	24	متوسط	27	متوسط	26	بعدي	ابتدائي	أنثى	12
متوسط	80	متوسط	25	متوسط	27	متوسط	28	تتبعي			
مرتفع	99	مرتفع	29	مرتفع	35	مرتفع	35	بعدي	ابتدائي	أنثى	13
مرتفع	99	مرتفع	29	مرتفع	35	مرتفع	35	تتبعي			
مرتفع جدا	110	مرتفع جدا	37	مرتفع جدا	39	مرتفع	34	بعدي	ابتدائي	أنثى	14
مرتفع جدا	110	مرتفع جدا	37	مرتفع جدا	39	مرتفع	34	تتبعي			

مرتفع جدا	101	مرتفع جدا	34	مرتفع	36	متوسط	31	بعدي	ابتدائي	أنثى	15
مرتفع جدا	100	مرتفع جدا	34	مرتفع	36	متوسط	30	تتبعي			
منخفض	68	متوسط	22	متوسط	26	منخفض	20	بعدي	متوسط	ذكر	16
منخفض	68	متوسط	22	متوسط	26	منخفض	20	تتبعي			
مرتفع	96	متوسط	26	مرتفع	36	مرتفع	34	بعدي	متوسط	ذكر	17
مرتفع	96	متوسط	26	مرتفع	36	مرتفع	34	تتبعي			
متوسط	77	متوسط	25	متوسط	28	منخفض	24	بعدي	متوسط	أنثى	18
متوسط	78	متوسط	25	متوسط	29	منخفض	24	تتبعي			
متوسط	77	متوسط	24	متوسط	30	منخفض	23	بعدي	ثانوي	ذكر	19
متوسط	77	متوسط	24	متوسط	30	منخفض	23	تتبعي			

ملحق رقم (17) : درجات عينة الدراسة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط (Coping)

الدرجة الكلية	البعـد 3 (الوجداني)		البعـد 2 (المعرفي)		البعـد 1 (الاعتزامي)		قياس	الطور	الجنس	رقم	
	الدرجة	الملاحظة	الدرجة	الملاحظة	الدرجة	الملاحظة					
متوسط	134	متوسط	61	مرتفع	59	منخفض	14	بعدي	ابتدائي	ذكر	01
متوسط	136	متوسط	62	مرتفع	59	منخفض	15	تتبعي			
مرتفع	142	متوسط	61	مرتفع	60	متوسط	21	بعدي	ابتدائي	ذكر	02
مرتفع	143	متوسط	61	مرتفع	60	متوسط	22	تتبعي			
مرتفع	150	مرتفع	71	مرتفع	55	متوسط	24	بعدي	ابتدائي	ذكر	03
مرتفع	150	مرتفع	71	مرتفع	55	متوسط	24	تتبعي			
مرتفع	149	مرتفع	73	مرتفع	52	متوسط	24	بعدي	ابتدائي	ذكر	04
مرتفع	148	مرتفع	72	مرتفع	52	متوسط	24	تتبعي			
مرتفع جدا	174	مرتفع جدا	79	مرتفع جدا	67	مرتفع	28	بعدي	ابتدائي	ذكر	05
مرتفع جدا	174	مرتفع جدا	79	مرتفع جدا	67	مرتفع	28	تتبعي			
متوسط	116	متوسط	51	متوسط	47	منخفض	18	بعدي	ابتدائي	ذكر	06
متوسط	119	متوسط	52	متوسط	48	منخفض	19	تتبعي			
متوسط	118	متوسط	47	متوسط	50	متوسط	21	بعدي	ابتدائي	ذكر	07
متوسط	118	متوسط	47	متوسط	50	متوسط	21	تتبعي			
متوسط	106	متوسط	52	منخفض	36	منخفض	18	بعدي	ابتدائي	ذكر	08
متوسط	110	متوسط	54	منخفض	37	منخفض	19	تتبعي			
منخفض	103	متوسط	50	منخفض	39	منخفض	14	بعدي	ابتدائي	أنثى	09
منخفض	103	متوسط	50	منخفض	39	منخفض	14	تتبعي			
متوسط	111	متوسط	55	متوسط	42	منخفض	14	بعدي	ابتدائي	أنثى	10
متوسط	111	متوسط	55	متوسط	42	منخفض	14	تتبعي			
مرتفع	143	متوسط	56	مرتفع	63	متوسط	24	بعدي	ابتدائي	أنثى	11
مرتفع	140	متوسط	56	مرتفع	60	متوسط	23	تتبعي			
متوسط	124	متوسط	55	متوسط	45	متوسط	24	بعدي	ابتدائي	أنثى	12
متوسط	126	متوسط	57	متوسط	45	متوسط	24	تتبعي			
مرتفع	165	مرتفع	75	مرتفع جدا	64	متوسط	26	بعدي	ابتدائي	أنثى	13
مرتفع	165	مرتفع	75	مرتفع جدا	64	متوسط	26	تتبعي			
مرتفع جدا	178	مرتفع جدا	80	مرتفع جدا	66	مرتفع جدا	32	بعدي	ابتدائي	أنثى	14

مرتفع جدا	176	مرتفع جدا	79	مرتفع جدا	65	مرتفع جدا	32	تتبعي				
مرتفع	140	متوسط	56	مرتفع	61	متوسط	23	بعدي	ابتدائي	أنثى	15	
مرتفع	140	متوسط	56	مرتفع	61	متوسط	23	تتبعي				
منخفض	103	منخفض	43	متوسط	42	منخفض	18	بعدي	متوسط	ذكر	16	
منخفض	103	منخفض	43	متوسط	42	منخفض	18	تتبعي				
مرتفع	139	مرتفع	66	مرتفع	54	متوسط	19	بعدي	متوسط	ذكر	17	
مرتفع	140	مرتفع	66	مرتفع	54	متوسط	20	تتبعي				
متوسط	126	متوسط	53	متوسط	51	متوسط	22	بعدي	متوسط	أنثى	18	
متوسط	126	متوسط	53	متوسط	51	متوسط	22	تتبعي				
متوسط	116	متوسط	51	متوسط	43	متوسط	22	بعدي	ثانوي	ذكر	19	
متوسط	118	متوسط	51	متوسط	45	متوسط	22	تتبعي				

ملحق رقم (18) : نماذج من الواجبات المنزلية

الواجب المنزلي رقم (1)

انطلاقاً مما سبق التطرق له خلال الجلسة، أذكر أهم المواقف التي يمكن لها إحداث الضغوط بالنسبة لك.

- ●
- ●
- ●
- ●
- ●
- ●
- ●
- ●
- ●
- ●
- ●

الواجب المنزلي رقم (2)

من خلال الطرح السابق، حدد جل الأفكار السلبية والأفكار الإيجابية التي تتبادر في ذهنك أثناء تعرضك للمواقف الضاغطة.

- ●
- ●
- ●
- ●
- ●
- ●
- ●
- ●
- ●
- ●

الواجب المنزلي رقم (5)

دوّن الأحداث التي تعرضت لها خلال الأيام القليلة الماضية وسببت لك الضغط، وأذكر الفكرة أو الحديث الذاتي (ما قلته لنفسك) عند تعرضك لهذا الموقف أو الحدث الذي جرى لك أثناء أداء مهامك كمدير .

الحدث أو الموقف	الفكرة/الحديث الذاتي
1.	•
2.	•
3.	•
4.	•
5.	•

الواجب المنزلي رقم (6)

من خلال ما تم التعرض له في الجلسة، تذكر أهم الواقف المهنية الضاغطة التي صادفتك في مهنتك وقم بعملية التنفيس الانفعالي لها.

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

الواجب المنزلي رقم (7)

انطلاقا مما سبق ذكره، ما هي الاستراتيجيات التي تعتمد عليها في حل المشكلات التي تتعرض لها؟

- ●
- ●
- ●
- ●
- ●
- ●
- ●
- ●
- ●
- ●
- ●
